



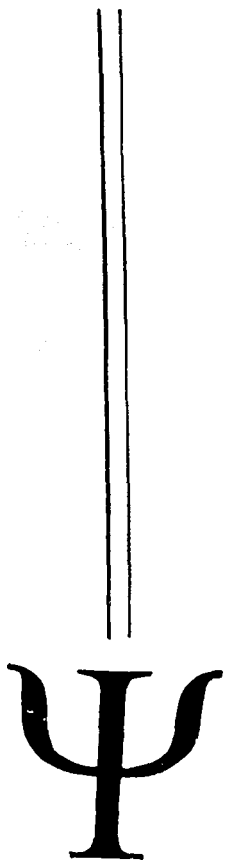
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"COMO INTERESAR AL NIÑO EN LA LENGUA ESCRITA: PROPUESTA DE TRABAJO PARA EDUCADORAS DE EDUCACION INICIAL".

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
ALEJANDRA DUARTE GUTIERREZ
MARIA CRISTINA MONTOYA SALAZAR

DIRECTORA: LIC. MARCELA B. GONZALEZ FUENTES.
REVISORA: DRA. SUSANA ORTEGA PIERRES.
ASESORES: MTRO. FERNANDO VAZQUEZ PINEDA.
LIC. GUADALUPE OSORIO ALVAREZ
LIC. LETICIA ECHEVERRIA SAN VICENTE.





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

PAGINACIÓN

DISCONTINUA

Cuando vayan mal las cosas,
como a veces suelen ir,
cuando ofrezca tu camino,
solo cuestras por subir.
Cuando tengas poco haber,
pero mucho que pagar
y precisas sonreír,
aún teniendo que llorar.
Cuando ya el dolor te agobie
y no puedas ya sufrir,
descansar acaso debes
¡pero nunca desistir!

Tras las sombras de la duda,
ya plateadas, ya sombrías,
puede bien surgir el triunfo
y no el fracaso que temías.
Y no es dable a tu ignorancia,
figurarse cuán cercano
puede estar el bien que anhelas
y que juzgas tan lejano.

Lucha por más que tengas
en la brega que sufrir,
cuando todo esté peor
Más debemos insistir

Rudyard Kipling.

DEDICATORIA

A mi papá:

Mi más profundo agradecimiento por tu entrega, empeño, dedicación y sacrificio para hacer de mí una persona comprometida y exitosa, logrando las metas que me propuse hasta la culminación de mi carrera profesional. Gracias por todo lo que me has dado a lo largo de la vida, porque eso me hace ser feliz.

A mi mamá:

Por haberme dado la vida, porque gracias a tus cuidados crecí e hiciste de mí una mujer responsable y sobre todo, porque me enseñaste a valorar la importancia de tener una familia.

A mi pequeño Cristian:

Por ser tú, quien me recuerda que cada momento de la vida es maravilloso. Sabiendo que eres el principal y mayor motivo de mi vida. Porque tu sonrisa me inspira a ser cada día una mejor persona.

A mi esposo:

Especialmente a ti Alberto, porque eres quien me ha brindado su apoyo incondicional y por todos los momentos hermosos que hemos vivido y que me hacen saber lo bello que es compartir contigo cada día. También por las situaciones especiales que nos han hecho aprender juntos.

Quiero agradecerte principalmente por tu comprensión, paciencia, ayuda, compañía y amor, ya que esto es fundamental para que pudiera concluir con esta etapa tan importante para mí.

A mi hermano Martín:

Primordialmente quiero decirte que te agradezco cada uno de los momentos que hemos compartido, ya que todos ellos son únicos y especiales, pues debido a eso aprendí grandes cosas. Soy feliz de tenerte a ti como hermano, me siento orgullosa de ti.

A Alejandra:

Fundamentalmente quiero darte las gracias Ale, por haberme permitido compartir contigo esta experiencia, debo decir que por tu apoyo, ayuda, paciencia, trabajo y sobretodo por tu amistad, quedo satisfecha con el trabajo que juntas logramos.

Cristina..

DEDICATORIA

.....Finalmente, uno e lo que vive a lo largo de su vida; gracias a la influencia de diferentes personas uno logra conformar para sí, una identidad, filosofía de vida, carácter y personalidad.....este es un buen momento para dedicarte uno de los más importantes logros de mi vida y agradecerte:

Mami...por enseñarme lo que es ser una mujer en toda la extensión de la palabra. Te agradezco el que me transmitieras la sensibilidad necesaria para luchar por lo que desco, por enseñarme que con dedicación, cariño, responsabilidad, entrega y sacrificios, se puede lograr lo que sea.

Papi...por enseñarme que uno puede ser fuerte sin necesidad de ser rudo, que se puede mostrar orgullo sin necesidad de ser arrogante y que se puede ser osado, cuando se está conciente del propio potencial, situación y naturaleza.

Mari, Jorge y José Luis, quienes además de ser mis hermanos, fueron mis primeros amigos; gracias por su alegría, apoyo, cariño, ocurrencias y por todos los momentos que me han hecho vivir a su lado.

Rommel...por tu cariño, paciencia, apoyo y ejemplo de que todo se puede lograr cuando uno se propone. Por mostrarme que el amor no es tan sólo una quimera y que éste, nos transforma en mejores seres humanos y nos incita a tener sueños y llevarlos a la realidad. Te amo.

Cristina....por ahí se dice que las amistades han de cultivarse y que su alimento principal es el cariño, la cortesía y la lealtad; gracias por dejarme claro que fuimos capaces de superar la prueba de fuego y que nuestra amistad se fortaleció y enriqueció con este trabajo que juntas realizamos.

Alejandra.

AGRADECIMIENTOS.

A nuestra máxima casa de estudios, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, por proveernos de las herramientas necesarias para poder servir a nuestro país de manera efectiva, humana y profesional.

A la Facultad de Psicología de la UNAM, así como a todos los académicos responsables de nuestra formación profesional.

A la Lic. Marcela González Fuentes, gracias por tu apoyo, paciencia, tiempo y profesionalismo. Nos enseñaste muchas cosas acerca de lo que es ser una buena Psicóloga, pero sobretodo nos transmitiste el que siempre se pueden superar nuestras propias creaciones y que nuestro trabajo siempre puede mejorarse.

A nuestros asesores, Dra. Susana Ortega Pierres, Mtro. Fernando Vázquez Pineda, Lic. Guadalupe Osorio Alvarez, Lic. Leticia Echeverría San Vicente, por su tiempo y por sus acertados comentarios para que el presente trabajo, pudiera enriquecerse.

A los responsables de que el programa de Internado en Psicología General pudiera llevarse a cabo, ya que gracias al mismo además de obtener una sólida preparación, nos ayudó a abrir nuestro panorama acerca de las necesidades y formas e intervenir en problemas que aquejan actualmente a nuestra sociedad.

A PROBETEL, por el apoyo otorgado durante la elaboración de este trabajo de tesis.

INDICE

CONTENIDO	PAGINA
DEDICATORIA	ii, iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE	v, vi
PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	3
Capítulo 1. Antecedentes de la lengua escrita.	7
Capítulo 2. Psicogénesis de la lengua escrita.	21
Capítulo 3. La familiarización de la lengua escrita en algunas propuestas y programas educativos para nivel inicial y preescolar, desde una perspectiva psicogenética.	49
Capítulo 4. Criterios para la elaboración de propuestas educativas	73
Cómo interesar a los niños en la lengua escrita: Propuesta de trabajo para educadoras de Educación Inicial.	
INDICE	i
Presentación	1
¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en preescolar?	5
Cap.1. ¿Qué sabemos sobre cómo aprenden los niños a leer y escribir?	12

Cap.2. Hipótesis acerca de lo que se puede leer y cómo se puede escribir.	24
Cap.3. Cómo interesar al niño en la lengua escrita.	33
Diseño de un ambiente alfabetizador.	36
Estimulando el desarrollo del lenguaje oral y su relación con las palabras, letras y sonidos.	54
Descubriendo las funciones que tiene la lengua escrita.	78
Familiarizando con algunas de las reglas de la lectura y escritura.	101
Para terminar	113
Anexo	114
CONCLUSIONES.	74
Referencias Bibliográficas.	77

PRESENTACIÓN

La idea de realizar una propuesta para educadoras de educación inicial acerca de cómo interesar a los niños en la lengua escrita, surge de nuestra experiencia en el centro de desarrollo infantil (CENDI) núm. 32, la cual fue sede de entrenamiento del programa de internado en psicología general, específicamente del área educativa. El objetivo del internado fue formar psicólogos a través del trabajo práctico en escenarios reales donde este profesionista se desenvuelve.

El CENDI pertenece a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en lo correspondiente al nivel inicial de la modalidad escolarizada, atiende a una población infantil de los 0 a los 6 años de edad. Dentro del programa educativo de los CENDI's se incluyen las áreas de trabajo social, nutrición, medicina, pedagogía y psicología.

El área de psicología tiene como objetivos estimular, evaluar, detectar e intervenir en problemas de desarrollo en los niños, estos problemas pueden ser de tipo motor, lenguaje, cognoscitivo o socioemocional.

Aunque actualmente en el programa de la SEP para los CENDI's, se contemplan los objetivos de familiarizar a los niños con la lengua escrita, no existe ningún programa formal para que el personal docente realice las actividades en relación con este objetivo. De esta manera el trabajo de las maestras se hace más difícil, obstaculizando la oportunidad de intervenir de una manera más sistemática, organizada y eficiente con los niños.

Los técnicos encargados de apoyar al equipo docente para familiarizar a los niños con la lengua escrita, ellos son: la jefa del área de pedagogía y la psicóloga. Los materiales con los que se cuenta para trabajar son los proporcionados por Educación Inicial, dichos materiales constituyen un esfuerzo por sistematizar y facilitar la tarea de las maestras. Sin embargo, consideramos que no responde a las necesidades de las maestras.

Tomando en cuenta que la adquisición de la lengua escrita es un proceso psicológico que abarca la forma en que los niños se apropian del conocimiento es que decidimos diseñar una propuesta de trabajo para educadoras de educación inicial que las apoye en la familiarización de los niños con la lengua escrita. Con este documento esperamos que las maestras obtengan una propuesta fundamentada teóricamente, con objetivos para cada nivel de edad y estrategias de trabajo para realizar con los niños.

INTRODUCCIÓN.

Uno de los grandes retos del gobierno de nuestro país es atender el rezago educativo ya que un número importante de niños reprueban en los primeros grados de escolaridad primaria.

Aunque el origen del problema puede ser multifactorial, algunos autores como Ferreiro (1982), consideran que el fracaso, específicamente del aprendizaje de la lengua escrita, puede deberse en gran parte, a que antes de ingresar a la primaria, estos niños se han desarrollado dentro de ambientes no alfabetizadores. Es decir, han tenido pocas oportunidades de interactuar con lectores potenciales dentro de su contexto cotidiano, por lo tanto han presenciado pocos actos de lectura y escritura, en los cuales, la mayoría de las veces no se les ha involucrado. Debido a ello, los niños difícilmente descubren y comprenden la funcionalidad que tiene la lectura y escritura en el medio social, lo que posiblemente sea un factor que los lleve a no interesarse en la lectura y la escritura.

Tradicionalmente, se ha responsabilizado a la escuela primaria de brindar actividades, experiencias y materiales que le permitan a los niños leer y escribir. Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que la participación de los padres tiene un papel fundamental en el interés que muestran los niños por ese objeto de conocimiento. Ferreiro (1997) ha encontrado que los niños que se desarrollan dentro de un ambiente familiar, donde los padres están en contacto permanente con la lengua escrita, es decir, que son lectores potenciales, tienen mayores posibilidades de interesarse en la lengua escrita y aprender a leer y escribir a una edad más temprana. Desafortunadamente, en México un gran número de familias pertenece a estratos socioeconómicos bajos, en donde la mayoría de las veces los padres no son lectores potenciales, no saben leer y escribir o si lo hacen no tienen establecidos hábitos relacionadas con la lectura y escritura. Por lo tanto, no es una actividad o un interés que se comparta con los hijos, de tal forma que la escuela debe asumir la responsabilidad de poner al niño en contacto con la lengua escrita.

Las investigaciones y los trabajos sobre el proceso de adquisición y enseñanza de la lengua escrita, realizadas por algunos autores como Ferreiro (1979), Neuman, Copple y Bredekamp (2000), Gómez, Cárdenas, Guajardo, Kaufman, Maldonado, Richero, Velázquez (1985), Manrique (1997), Molina (1981) Strikland y Mandel (1991), Vetrano (1994), entre otros, arrojan resultados acerca de cómo se da este proceso y señalan la importancia que tiene la etapa inicial, en la cual existe en el niño interés por utilizar la lengua escrita para obtener información de su medio ambiente, comunicar ideas, sentimientos, experiencias, etc. Este interés se presenta antes de que el niño aprenda a leer y escribir de manera formal, es decir, antes de ingresar a la escuela primaria.

En la actualidad existen diversas propuestas de trabajo para enseñar a leer y escribir a partir del primer año de primaria, pero se encuentran muy pocas propuestas dirigidas a motivar el interés de los niños hacia la lengua escrita.

Los programas de educación inicial y preescolar de la SEP y Nezahualpilli intentan llevar a cabo esta tarea de motivar el interés de los niños con respecto a este tema, sin embargo, aunque en sus objetivos plantean la familiarización del niño con la lengua escrita, no emplean un lenguaje adecuado para facilitar la comprensión de las educadoras, no dan ejemplos ni proponen sugerencias de las actividades a realizar y no existe una planeación de las mismas, tampoco aclaran el papel del maestro y de los padres en el proceso de la adquisición de la lengua escrita.

Para motivar el interés de los niños pequeños en este objeto de conocimiento, es necesario comenzar a transmitir a los niños cuál es la utilidad que tiene la lengua escrita, generando variadas y ricas oportunidades que proporcionen al niño experiencias relacionadas con la misma, tales como presenciar actos de lectura y escritura, estar en contacto con lectores potenciales, etc., es decir, que se encuentre inmerso en un ambiente alfabetizador.

Considerando lo anterior, es importante que el nivel inicial y preescolar contemplen la necesidad de familiarizar a los niños con la lengua escrita, permitiéndole a aquellos niños que no crecieron en ambientes alfabetizadores, mayores oportunidades de acercamiento con la lengua escrita. Por todo lo anteriormente expuesto, y como resultado de la experiencia profesional adquirida durante el Internado y de la búsqueda y revisión bibliográfica sobre el tema, se propone un manual de trabajo dirigido a educadoras de nivel inicial y preescolar, que les apoye en la tarea de planear, organizar y realizar actividades que promuevan el interés de sus niños por la lectoescritura.

El contenido del manual que desarrollamos está basado en los principios de la teoría psicogenética y en los resultados de las investigaciones actuales. Cabe mencionar que dentro de esta propuesta, no se aportan conceptos nuevos acerca del tema pero sí se lleva a cabo la presentación de una propuesta que retoma y concentra en un mismo documento, aspectos relacionados con la teoría psicogenética (la cual es aceptada por la Secretaría de Educación Pública en el nivel preescolar) de una forma, que suponemos es más clara para las educadoras, con propuestas de acción y de materiales pertinentes al tema, encaminados a apoyar a la educadora en la familiarización e interés del niño hacia la lengua escrita.

El presente trabajo de tesis se encuentra dividido en cinco capítulos, los cuales se describen a continuación.

En el primer capítulo titulado "**Antecedente de la lengua escrita**" se presentan de forma breve algunos aspectos relacionados con la *Historia de la lengua escrita* en donde se trata de enmarcar las formas tan variadas en las cuales el ser humano ha hecho uso de la lengua escrita desde épocas muy remotas. En el siguiente apartado, se habla de *La importancia de la lengua escrita*, como una forma de comunicar nuestras propias ideas y conocer las de otros. En un tercer apartado se mencionan de forma breve *Diversas aproximaciones dirigidas al aprendizaje de la lengua escrita*, en donde se habla de algunas de las metodologías que se han empleado a lo largo de los años y que en la actualidad prevalecen, encaminadas a la enseñanza de la misma.

En el segundo capítulo titulado "Psicogénesis de la lengua escrita", se dividió en dos apartados: *La construcción del conocimiento y La adquisición de la lengua escrita*, en el primer apartado se describen algunos conceptos de la teoría psicogenética de Jean Piaget, para explicar el desarrollo cognoscitivo. Debido al rango de edad que abarca este trabajo, sólo se cubren los periodos que comprenden a niños de 0 a 7 años.

En el segundo, se describen los aspectos relacionados con la adquisición de la lengua escrita, desde una perspectiva psicogenética tomando como referencia, algunas de las investigaciones llevadas a cabo con relación a las primeras hipótesis que los niños elaboran con respecto a la lectura y la escritura. Se tomaron en consideración principalmente, las hipótesis que construyen con respecto a *cómo interpretar las letras, a la lectura con y sin imagen, de oraciones y palabras; a los actos de lectura y escritura*. Finalmente se hablará acerca de cómo, según las investigaciones, evoluciona la lengua escrita en los niños.

En el tercer capítulo titulado "La familiarización de la lengua escrita en algunos programas educativos para nivel inicial y preescolar, desde una perspectiva psicogenética", se presenta una revisión de programas y propuestas educativas dirigidos a niños pequeños. El propósito es, describir su postura con relación a la lengua escrita así como la metodología de trabajo que plantean, es decir, las actividades que se sugieren a la educadora. Al respecto, se describen de una manera muy general tres programas y dos propuestas educativas. Los programas son: "Nezahualpilli", el cual es un programa comunitario que se lleva a cabo en Cd Nezahualcóyotl, el *Programa de Educación Inicial*, de la Secretaría de Educación Pública (PEI, 1992), el *Programa de Educación Preescolar*, también de la SEP (PEP, 1992), la *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita* (SEP-OEA, 1985), propuesta educativa que ha sido adoptada por educación inicial, para familiarizar a los niños con la lengua escrita y la propuesta desarrollada en Estados Unidos: "Learning to Read and Write" de la International Reading Association (IRA) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

En el cuarto capítulo titulado "Criterios para la elaboración de propuestas educativas", se describen algunos fundamentos para la realización de una propuesta educativa. Este capítulo está dividido en cuatro secciones: *Una aproximación del aprendizaje y enseñanza; La motivación y sus efectos en el aprendizaje; el papel del docente; Diseño y elaboración de programas educativos y Criterios para la elaboración de programas educativos* en la primera y segunda secciones, se exponen respectivamente, los conceptos que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores relacionados con la motivación de los niños hacia la adquisición del conocimiento, lo anterior es descrito con base en una aproximación constructivista.

En la tercera sección, se describen algunos indicadores que nos ayudan a conformar una propuesta educativa, para esto retomamos algunos de los elementos propuestos por investigadores de NAEYC, con respecto a la elaboración de programas educativos.

En la cuarta sección, se mencionan los aspectos que deben ser contemplados en el diseño de programas y materiales educativos, se determinan algunos criterios para la

elaboración de materiales didácticos, los cuales, estimamos convenientes para la realización de la propuesta educativa dirigida a maestras de educación inicial.

Finalmente, en el quinto capítulo titulado "Cómo interesar al niño en la lengua escrita: Propuesta de trabajo para educadoras de Educación Inicial", presentamos nuestra propuesta educativa, la cual retoma aspectos que consideramos importantes, de cada uno de los programas y propuestas revisados. Inicialmente se presenta una descripción acerca del proceso de aprendizaje de la lengua escrita a partir del enfoque cognoscitivo. Se presentan las principales aportaciones hechas por Emilia Ferreiro y colaboradores, las cuales se basan en la teoría psicogenética. También se habla acerca de algunas de las hipótesis que los niños elaboran acerca de qué se puede leer y de cómo se puede escribir. Del mismo modo se hace una invitación para reflexionar acerca del papel que tienen las educadoras en el desarrollo y educación de los niños. Finalmente, se proponen algunas actividades que consideramos serán de utilidad para que las educadoras lleven a cabo la tarea de familiarizar a los niños con la lengua escrita. Se incluyeron objetivos para cada una de las tres áreas de desarrollo (lactantes, maternas y preescolares).

La propuesta está organizada en 4 acciones clave, que consideramos son esenciales para trabajar con los niños: *Diseño de un ambiente alfabetizador; Estimulando el desarrollo del lenguaje oral y su relación con las palabras, letras y sonidos; Descubriendo las funciones que tiene la lengua escrita y Familiarizando con algunas de las reglas de la lengua escrita.* En cada una de ellas pueden encontrarse actividades específicas encaminadas a cubrir los objetivos propuestos.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE LA LENGUA ESCRITA

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE LA LENGUA ESCRITA.

Este capítulo se encuentra organizado en tres secciones: 1) Historia de la lengua escrita, b) Importancia de la lengua escrita y c) Diversas aproximaciones o métodos dirigidos al aprendizaje de la lengua escrita.

En la primera, se describe brevemente la historia de la lengua escrita, desde su surgimiento hasta el largo proceso de evolución por el que ha pasado, para cubrir diversas funciones y necesidades de la humanidad. En la segunda, se encuentran los aspectos más relevantes en relación con la función que tiene la lengua escrita, como objeto social. En la tercera parte, se mencionan en qué consisten y qué proponen las diversas aproximaciones y/o métodos que se han diseñado para la enseñanza de la lengua escrita.

1.1 Historia de la lengua escrita.

La adquisición del lenguaje es una de las habilidades características del hombre, y su evolución inició con el origen del hombre durante un largo proceso. Surgió por la necesidad de expresar de manera perdurable sus sentimientos, ideas, hechos y creencias, a través de dibujos y pinturas, y esa forma de expresión le resultó suficiente mientras su vida era nómada y se desenvolvía en pequeños grupos (Gómez Palacios, 1985).

El desarrollo de otras actividades entre estos grupos, como la agricultura y la formación de ciudades, provocó un cambio considerable en los aspectos económico y cultural. Por lo tanto, surgió la necesidad de inventar nuevas formas para "marcar", puesto que el dibujo y la pintura ya no cubrían algunas necesidades como: marcar sus pertenencias, llevar las cuentas, establecer leyes, registrar hechos, comunicarse a distancia, etc. De esta manera, la escritura surge por necesidad de los pueblos y, las características y las funciones que tiene en la humanidad pasan por un largo proceso evolutivo (Gómez Palacios, 1985).

La escritura es una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables; consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible, conservable y vehicular; igualmente es un modo de expresión verbal tardío, tanto en la historia de la humanidad como en la evolución del individuo. La escritura, que es grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da un sentido (Condemarín, M. Y Chadwick, M., 1990).

Desde los tiempos de Aristóteles, se ha considerado que la escritura es un dispositivo gráfico para transcribir el habla. Las marcas con fines mnemónicos y comunicativos son tan antiguas como la cultura misma. La cuestión crucial consiste en saber qué representaban esas marcas para quienes las hacían y las leían. La revolución neolítica que comenzó hace alrededor de diez mil años estuvo marcada por la aparición de la alfarería, la preparación de alimentos y la agricultura doméstica, así como por los

cambios psicológicos que entrañaban la ornamentación y el entierro de los muertos; estos cambios son más o menos contemporáneos de los comienzos del dibujo y el uso de tarjas (Goody, 1987).

El modo en que estos sistemas representativos fueron leídos determinará cómo llegaron a servir como modelos de habla. Aunque tanto las tarjas como los dibujos son representaciones gráficas y pueden cumplir funciones similares, esas funciones y estructuras han tendido a variar a lo largo de la historia: los dibujos siguieron siendo icónicos y las tarjas se volvieron arbitrarias y convencionales (Snell, 1960).

Los primitivos sistemas de escritura, así como muchos de los contemporáneos, exhiben diversas propiedades y funciones. Los signos geométricos se usaron para indicar propiedad en Mesopotamia hace cuatro mil años, de manera análoga a las marcas de ganado utilizados en la actualidad; las tarjas se usaron en la China antigua para registrar deudas u otros datos, y en Gran Bretaña, en la Tesorería Real, hasta 1826; las sogas anudadas se usaron como registros en la China antigua y en otros lugares y alcanzaron un altísimo nivel de complejidad en los quipus del Perú precolombino; los emblemas, es decir, los sellos, totems, escudos de armas, banderas y signos religiosos, constituyeron una parte de los códigos gráficos en tiempos remotos, tal como sucede en el presente (Gaur, 1987).

Algunos de estos dispositivos gráficos no solamente simbolizaban objetos o acontecimientos; también representaban una secuencia de hechos que podían narrarse, es decir, contarse y no meramente nombrarse. El más conocido es la escritura pictórica del tipo desarrollado por los pueblos aborígenes de América del Norte. Los ojibway empleaban una serie de dibujos realizados en rollos de corteza de abedul para representar los rituales de la cultura, incluyendo la creación del mundo y del pueblo ojibway; esos rollos sólo podían ser interpretados por el chamán y su descripción variaba según el propósito del narrador. La Confederación Iroquesa usaba una serie de correas o el wampum para simbolizar tratados relacionados con el reclamo de tierras; su interpretación es hoy el objetivo de la Comisión Real Canadiense para Pueblos Aborígenes. También se encuentran los sistemas visuales, gracias a ellos un experto adecuadamente entrenado podía recuperar importante información cultural. Describir como "lectura" el uso de tales sistemas, tal vez fuerce indebidamente el significado moderno del término; en ellos, no se hacía una clara distinción entre leer un texto y describir una imagen. Estos sistemas gráficos traen a la memoria y a la conciencia los significados o interpretaciones culturales de símbolos, pero no contribuyen a la comprensión de nociones de la lengua, palabra o fonema específica. Si bien puede considerarse que un dispositivo gráfico dice "lo mismo" en todas las ocasiones de lectura, no hará conscientes nociones lingüísticas como "palabra" o "las mismas palabras", dado que no hay nada en la forma gráfica que pueda tomarse como modelo de tales constituyentes lingüísticos; por ejemplo: el dibujo de un perro es simultáneamente el dibujo de un cuadrúpedo doméstico, una mascota, el mejor amigo del hombre, etc.; no hay una correspondencia exacta entre elemento lingüístico y signo (Olson, 1998).

Podemos observar que las formas emblemáticas de "escritura" como la que entraña el uso de signos visuales para indicar un Tótem o una tribu, no crean distinciones entre el nombre y la cosa; el emblema representa a la vez el tótem y el nombre del mismo. Del mismo modo, se puede tener el concepto de nombre sin tener el concepto de palabra; una

palabra es una unidad lingüística, en tanto que un nombre es una de las propiedades del objeto. Los emblemas representan nombres, no palabras (Olson, 1998).

Una forma gráfica extremadamente importante desde la cual pueden haberse desarrollado todos los sistemas de escritura en Occidente es el sistema de fichas desarrollado en Mesopotamia con fines contables hacia el noveno milenio a.C. El sistema, inventado por los antiguos sumerios que vivían en lo que es hoy el sur de Irak, aproximadamente en la época en que las sociedades de cazadores y recolectores estaban dando paso a un modo de vida agrícola, consistía en un conjunto de fichas de arcilla con formas y marcas distintivas, usadas para registrar ovejas, vacas y otros animales, así como mercaderías de diferente tipo, como aceite y cereales. Alrededor del cuarto milenio a.C., cuando empezó el auge de las ciudades, la variedad de fichas aumentó enormemente, al parecer debido al creciente número de tipos de cosas que debían ser ejemplificadas. Se comenzó a perforar las fichas, de tal modo que podían ensartarse juntas. Poco tiempo después, se las colocó en envases o bullae que, como la sarta de fichas, podían marcar una única transacción (Olson, 1998).

Schmandt-Besserat (1992) sostiene que las marcas en las bullae constituyen la primera escritura verdadera. La conexión entre las fichas y la escritura proviene del hecho de que el contenido de las bullae se indicaba en su superficie, imprimiendo la ficha en la arcilla blanda antes de cocerla. Pero una vez que el contenido estaba marcado en el envase, no había necesidad de incluir en él las fichas verdaderas. El envase se transformó en una superficie escrita, y las formas de las fichas inscriptas en la superficie se transformaron en los primeros textos escritos. Las fichas que representan unidades de mercaderías son el origen de los signos sumerios para esas unidades.

Harris (1986) sostiene que el paso decisivo desde las fichas hacia la escritura ocurre cuando los símbolos pasan de ser repeticiones de fichas a una combinación de emblemas, es decir, adquiere sintaxis. Un sistema que representa *tres ovejas* mediante tres símbolos de oveja (es decir, oveja, oveja, oveja) es totalmente diferente, según este autor, a uno que representa las mismas tres ovejas mediante dos fichas, una para oveja y otra para la cantidad. Así como la sintaxis es lo que hace que una lengua sea lengua, es la sintaxis lo que hace que un sistema gráfico "generativo" permita la combinación y recombinación de símbolos para expresar un amplio espectro de significados.

Un ejemplo de este tipo de escritura es la de Ur (2900 a.C., aproximadamente), archivada como 10946 en el Museo Británico, que muestra el contenido de un depósito. La tableta está dividida en celdas, en cada una de las cuales se da un producto y una cantidad. El símbolo para jarra, que se apoya en una base puntiaguda, representa cerveza, mientras que las impresiones redondeadas representan cantidades. La cantidad está representada con dos formas: una producida por el extremo de un estilo, que quizá represente las decenas, y la otra producida por el canto del mismo instrumento, y que quizá represente las unidades. Aunque es incierto lo que varias de las marcas indican, la celda en cuestión puede leerse como "veintitrés tinajas de cerveza". Esta escritura elemental tiene una sintaxis, y podría considerarse como el modelo preciso para un enunciado oral. Pero no hay razones para creer que tales signos gráficos representen una palabra o palabras determinadas en una lengua natural (Olson, 1998).

La tableta podría leerse en cualquier lengua, como los numerales arábigos; 4 puede leerse como "cuatro" o "four". No es esencial postular, como lo hacen la mayoría de los teóricos, que las escrituras sintácticas representan el habla; también es cierto que esas escrituras son una lengua. Es decir que no necesitamos suponer que esos primeros escribas tenían un modelo de lengua del cual eran conscientes, y que consistía en palabras ordenadas por una sintaxis que intentaban representar mediante la escritura. Antes bien, podemos explicar la relación existente entre lengua y escritura diciendo que una escritura con una sintaxis proporciona, por primera vez, un modelo adecuado para el habla (Olson, 1998).

Dos hechos sugieren que las escrituras sintácticas son tomadas como modelos para el habla. El primero es que se considera que los signos representan palabras, y no cosas. Los paleógrafos señalan que hacia el tercer milenio (2900 a.C.) aparecieron los primeros textos literarios escritos en cuneiforme, y que esa escritura refleja claramente el conocimiento lingüístico del escriba. Es decir que la escritura permite al lector inferir la lengua del escritor; las primeras tabletas, como hemos visto, no lo hacen. Pero ¿qué implica exactamente este logro?. En primer lugar, la introducción de signos de palabras. El signo de cerveza en la tableta cuneiforme mencionada, representa cerveza, no la palabra "cerveza". Tampoco el signo para abeja representa necesariamente la palabra "abeja"; apenas representa el objeto, una abeja. Pero si el signo es apropiado para representar el verbo "ser", es que se ha transformado en el signo de una palabra, en un logógrafo. El principio subyacente en este caso es el de rebus, el uso de un signo que normalmente representa una cosa para representar una entidad lingüística que se pronuncia igual; esta entidad es una palabra. Señalemos que el principio de rebus no juega simplemente con el conocimiento de palabras preexistentes; la substitución de los signos sobre la base de su pronunciación es lo que trae a la conciencia las palabras. Una escritura que puede representar tanto la sintaxis como las palabras combinadas por esa sintaxis produce un sistema de escritura canónico, capaz en principio de representar todo cuanto pueda decirse (Gaur, 1987).

Schmandt-Besserat (1986) ha señalado que la invención de números abstractos coincide con la de esas escrituras "sintácticas". Las primitivas tarjas y fichas, como ya se mencionó, representan números por la simple correspondencia uno a uno: una ficha para cada objeto. Cuatro ovejas pueden representarse mediante cuatro marcas en un palo, cuatro guijarros en un morral o cuatro fichas con forma de oveja en una cuerda. Los antiguos sumerios tenían fichas diferentes para ovejas, vacas y otros ítems. Pero cuando se reemplazan cuatro de ellas por dos, una para oveja y otra para el número de tarjas, esa ficha puede leerse como una palabra para un número entero, "cuatro". La invención de la escritura sintáctica habría permitido, pues, la invención de las cantidades abstractas, en este sentido, las palabras han dejado de ser emblemas, y se distinguen de las cosas y de los nombres de las cosas; el hombre ya es consciente de ellas en tanto entidades lingüísticas. Es posible pensar en el significado de las palabras independientemente de las cosas que designan, gracias a que la forma escrita proporciona un modelo, el concepto o las categorías para reflexionar sobre los constituyentes de la forma oral (Olson, 1998).

Una vez que un sistema de escritura tiene una sintaxis, los emblemas o fichas pueden considerarse palabras, y no emblemas, y la construcción puede considerarse una

proposición, y no una lista. Las estructuras presentes en la escritura proporcionan ahora las categorías necesarias para la introspección de las estructuras implícitas de la lengua. Estas escrituras son logográficas por el hecho de que las fichas representan los principales constituyentes gramaticales de la lengua, es decir, las palabras. Pero no se sigue de ello, que los inventores de una escritura de esa índole ya conocieran las palabras y pensarán entonces representarlas mediante la escritura. Quizá lo contrario sea exacto. Las invenciones de los escribas imponían un tipo de lectura que hacía posible que se considerara a la lengua como compuesta por palabras relacionadas por medio de una sintaxis. La escritura proporcionó, pues, el modelo para la producción del habla (en la lectura) y para la introspección consciente del habla en tanto compuesto de constituyentes gramaticales, es decir, palabras (Olson, 1998).

La posibilidad de que los sistemas gráficos con sintaxis puedan leerse como expresiones en una lengua natural es lo que hace que la forma escrita sea un modelo para la forma oral. Desde luego, los esquemas gráficos siempre pueden ser verbalizados o comentados, pero sólo cuando es posible diferenciar la actividad de describir lo que muestra una imagen de la lectura de lo que dice un texto (Olson, 1998).

¿Toda escritura con sintaxis es un sistema de escritura?. En términos de la historia de la escritura, parece inevitable llegar a la conclusión de que cuando los signos adquirieron una sintaxis fueron sistemas de escritura. A partir de esto, podemos decir que el conjunto de numerales arábigos es un sistema de escritura. Pero ¿es una escritura logográfica, como suele afirmarse? En realidad no lo es, dado que los signos no representan palabras de ninguna lengua determinada. Esta escritura puede verbalizarse de diversas maneras: $3 \times 4 = 12$, puede leerse como "tres por cuatro da doce", y puede lexicalizarse en cualquier lengua oral. El camino para salir de este dilema es recordar que no todas las escrituras son intentos de representar "lo que se dice" sino hechos, y que algunas de esas representaciones pueden ser tomadas como modelo del habla (Olson, 1998).

Para concluir podemos decir que la evidencia aquí examinada nos señala que la escritura, lejos de transcribir el habla, proporciona un modelo para ésta. Inventar un sistema de escritura es en parte descubrir algo acerca del habla; aprender a leer es, del mismo modo, descubrir algo acerca de la propia habla y, en última instancia, acerca de "lo que se dice". La escritura provee el modelo, aunque distorsionado, de la propia habla (Olson, 1998).

1.2 Importancia de la lengua escrita.

Las diferencias en la alfabetización están asociadas a aspectos sociales y económicos: las zonas, los grupos y las personas analfabetas coinciden en miseria y marginación. Con excepción de este factor económico, resulta casi imposible para una persona alfabetizada imaginar la vida social de grupos humanos sin escritura. La escritura impregna la mayoría de las instituciones sociales que rigen nuestra vida comunitaria: el establecimiento de la identidad, la transmisión de la herencia, la escolarización. Nuestra

manera de pensar, de percibir y de concebir el lenguaje está también influenciada por la escritura (Teberosky, 1995).

La adquisición de la lectura y escritura debería ser una actividad gozosa y participativa puesto que son herramientas invaluableles para la apropiación de otros conocimientos y para una educación a lo largo de la vida. Las personas aprendemos a leer y a escribir, y leemos y escribimos para aprender. Una de las formas en que los seres humanos nos relacionamos con el entorno es a través de la lecto-escritura y ésta, cobra significado cuando se usa para obtener información a partir de textos escritos, comunicar sentimientos, necesidades o experiencias y también cuando se utiliza para resolver problemas de la vida diaria; aunque en muchas ocasiones, cuando decimos "fomentar placer por la lectura", se entiende únicamente como placer por un tipo específico de lecturas, como por ejemplo, la literatura de ficción, la narrativa, etc, dejando de lado otros tipos de texto que cumplen con las funciones ya señaladas.

La lengua escrita es un objeto cultural resultado del esfuerzo de la humanidad, que ha cumplido y sigue cumpliendo funciones sociales, como medio para expresar ideas, pensamientos, sentimientos a través del tiempo y el espacio.

Uno de los aspectos principales a considerar con relación a la lengua escrita es la función que tiene dentro del medio social y cómo es que se llegan a comprender esas funciones. Ferreiro (1991) afirma que las personas que crecen en familias alfabetizadas, donde leer y escribir son actividades cotidianas, reciben esta información a través de la participación en actos sociales donde la lengua escrita cumple funciones precisas. Por ejemplo, la persona que escribe la lista de cosas que debe comprar en el mercado, lleva consigo esa lista y la consulta antes de terminar sus compras, sin pretenderlo esta transmitiendo información acerca de una de las funciones de la lengua escrita, la cual es la de ampliar la memoria o como recordatorio. Si se busca en el directorio telefónico el nombre, dirección y teléfono de algún servicio, sin pretenderlo también se transmite información acerca de que la lectura permite informarnos de algo que no sabíamos antes de leer. Si se recibe una carta, o alguien deja un recado que debe ser leído por otro familiar, al llegar se transmite información acerca de otra de las funciones de la lengua escrita, la de comunicarse a distancia, para decirle algo a alguien que no está presente en el momento de escribir el mensaje.

Ferreiro (1991) también señala que la lengua escrita se ha transformado de objeto social, en objeto exclusivamente escolar, ocultando al mismo tiempo sus funciones extra-escolares: precisamente aquellas que dieron históricamente origen a la creación de las representaciones escritas del lenguaje. De esta manera es importante tomar en cuenta que la escritura es relevante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa.

La historia del niño en relación con la lectoescritura empieza antes de ingresar a la escuela formal. Si se reflexiona acerca de la facilidad con que se asimila este procedimiento, construido durante miles de años de desarrollo cultural, se comprenderá que esta facilidad sólo puede darse, si en los años preescolares de su desarrollo, el niño ha asimilado y elaborado una serie de procedimientos que lo llevan directamente al proceso de

la escritura, lo preparan y le facilitan el dominio de la idea y de la técnica de la escritura (Luria, en Olson 1998).

La relación que las niñas y niños establecen con la lecto-escritura desde pequeños será la base para su futuro desempeño como lectores y escritores eficaces, es decir, lectores y escritores que tengan la capacidad de comprender lo que leen y que puedan darse a entender al escribir.

La lectura y escritura se encuentran estrechamente relacionadas, pues siempre se lee lo que nosotros u otras personas escribieron. En este sentido y considerando de manera más específica el contexto escolar, los maestros que pretendan que sus alumnos adquieran la lengua escrita, deben pensar en las causas que llevaron a la humanidad a establecer este sistema. Asimismo tratar que los niños, a partir de sus actividades cotidianas y de una manera activa, descubran las características y funciones de la lengua escrita (Gómez Palacios, 1985).

1.3 Diversas aproximaciones o métodos dirigidos al aprendizaje de la lengua escrita.

Debido a la importancia que tiene la lengua escrita, a lo largo de los años se han diseñado diversas metodologías encaminadas a la enseñanza de la misma, por lo cual consideramos pertinente hacer un breve recuento de algunos de los métodos que aún en la actualidad prevalecen.

Los métodos para la enseñanza de la lengua escrita, se clasifican en los "métodos de marcha sintética" y los "métodos de marcha analítica". Esta clasificación se halla justificada por lo que explicaba Simon hacia 1924 en su *Pedagogía Experimental*: "...a pesar de las apariencias, no existen verdaderamente más de dos métodos para aprender la lengua escrita. Ambos tratan de hacer comprender al niño que existe cierta correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada; pero, para ello, uno de esos métodos comienza por el estudio de los signos o por el de los sonidos elementales, y el otro busca por el contrario, obtener el mismo resultado colocando de repente al niño frente a nuestro lenguaje escrito. El primero es conocido como "método sintético": cuando el niño aprende a leer cada signo, debe condensar esas diferentes lecturas en una lectura única que generalmente, para cada agrupamiento particular de esos signos, es diferente de su lectura particular, se trata entonces, de una operación de síntesis. El otro método parte de los agrupamientos mismos, es decir, de las palabras; se le llamará analítico cuando el niño aprende según estos agrupamientos, las denominaciones de sus partes o las sonoridades de sus sílabas (Braslavsky, 1962).

A continuación se describirán de forma breve algunos de los métodos que se han utilizado para enseñar la lengua escrita. Algunos de los métodos no necesariamente pertenecen a alguna de las clasificaciones antes descritas.

Método sensoriomotor

Parte de puntos de interés, motiva a que se siga un esquema metodológico. La forma en que éste se lleva a cabo es presentando letras, procurando que el niño siempre sea protagonista, además se vale de diversos recursos didácticos: ritmo, psicomotricidad, canciones, rimas, contacto directo con la naturaleza, hasta llegar al grafismo y la lectura. Se introducen los grafemas a partir de un dibujo generador inicial y global, del que surgirá la letra a estudiar. Se utilizan dibujos y textos adecuados a cada letra y finalmente se concluye con pequeñas frases en las que se van incorporando progresivamente nuevos términos.

Método viso-espacial-neurológico

Han existido diversas posturas con respecto al aprendizaje de la lengua escrita, los trabajos de Hinslerwod), Decroly y Orton (1895, 1927, 1928, en Calero y cols., 1997), desde una perspectiva histórica, sientan las bases de un modelo explicativo de los problemas de la lectura, que descarga sobre el modelo viso-espacial-neurológico del alumno con dificultades lectoras la justificación a su retraso. Para ellos, la lectura es un aprendizaje fundamentalmente de tipo visual.

A partir de los trabajos realizado con este enfoque se ha generado la creación de baterías de madurez para la lectura: A.B.C. de FILHO (1937), INIZAN (1954) y REVER SAL TEST (1955), las cuales han sido utilizadas por mucho tiempo en nuestro país.

Actualmente se sabe, con respecto a las habilidades clásicas del modelo neurológico (discriminación visual, vocabulario, motora, memoria visual, lateralidad, que ellas se desarrollan paralelamente al aprendizaje de la lectura y no tienen una relación causa-efecto con dicho aprendizaje.

Método psicolingüístico

El enfoque psicolingüístico sobre la madurez lectora afirma que para preparar al niño para leer es necesario desarrollar en él habilidades que estén relacionadas estrechamente con la lectura. Aseguran que el niño adquiere un nivel de desarrollo del lenguaje oral y que, antes de empezar a leer, debería ser entrenado en manipular segmentos del habla (fonos, sílabas y palabras). De acuerdo con el diseño curricular base el dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal modo que una deficiencia en la primera (mala articulación, pobreza de léxico, etc.) acaba reflejándose en la segunda. De la misma manera el aprendizaje de la lectura y escritura significa aprender a usar de forma nueva los recursos lingüísticos que han sido desarrollados escuchando y hablando (Calero y cols., 1997).

Calero y cols. (1997) describen el proceso por el cual pasan los niños antes de lograr procesar la información gráfica, esto sucede entre los 3 y los 5 años de edad, marcando tres estadios para diferenciar esta evolución: el pictográfico, logográfico y alfabético. Definidos de la siguiente manera.

Pictográfico: El niño de tres años comienza un período simbólico caracterizado por la capacidad para operar con múltiples representaciones. Ahora ya capaz de operar con representaciones pictóricas, ya no necesita manipular objetos reales, puede jugar con representaciones de esos objetos. Si se considera también un incremento en su vocabulario y desarrollo lingüístico, se observa que favorece la conciencia de la relación lenguaje oral/ representación gráfica. Se puede empezar a preparar dicha conciencia, a través de la utilización de signos gráficos (dibujos) sencillos y en relación con su desarrollo intelectual.

Logográfico: En este momento evolutivo de la génesis del proceso de la información por parte del niño, ellos, sobretudo, aquellos que han vivido en un ambiente estimulante, saben que las palabras escritas tienen significado y poseen algunas nociones de las que es posible partir para construir nuevos conocimientos. Se trata por un lado de aprovechar esos conocimientos y la motivación que ellos manifiestan para aprender a leer y escribir; y por otro lado, de ofrecer la oportunidad de fomentarlo en aquellos niños que no lo manifiestan.

En este momento el niño reconoce un conjunto de palabras del medio. Estas palabras las reconoce en su globalidad, sin un análisis de la misma a nivel de sus componentes.

Alfabético: El niño llega a conocer algunas letras próximas afectivamente, como la inicial de su nombre u otras. Empieza a descubrir que la escritura se compone de distintos segmentos que tienen una determinada función al escribir las palabras. Por otra parte ha visto que el profesor o sus padres utilizan esas letras como medio de comunicación. Surge un deseo de imitación y de "sentirse mayor" y se adentra en el juego de escribir palabras, generalmente sin acierto. Es muy importante esa iniciativa del niño en escribir palabras, intentando remarcar sus componentes. Los niños pasan del estadio logográfico al alfabético a través de la escritura.

Método Montessori

Las experiencias por las que han pasado los niños dentro de la escuela Montessori, son preparatorias o preacadémicas. El niño que ha alcanzado este punto en el programa tiene cuatro años de edad y se encuentra en condiciones de iniciar actividades de "cultura general". Leer, escribir, y efectuar operaciones aritméticas. Se piensa que tales actividades representan una extensión natural de todo lo que se hizo con anterioridad. Presumiblemente, el niño ha alcanzado lo fundamental y posee un sentido de responsabilidad, cooperación e iniciativa. Sus movimientos en el espacio se coordinan de manera satisfactoria y está en disposición de actuar ordenadamente en su ambiente.

Actividades esenciales como el trazo de formas representan una preparación indirecta para la escritura. Los ejercicios de movimientos de mano que constituyen un entrenamiento más directo se lleva entonces a cabo. Los procedimientos de entrenamiento directo iniciados en ese momento se basan en el análisis Montessori del acto de escribir.

Los ejercicios que permiten al niño manejar los instrumentos de la escritura son especialmente importantes. Una vez más se aplica una secuencia preescrita de actividades, que se inicia cuando el niño traza figuras geométricas sobre el papel con lápices de colores. Se utiliza una serie de 10 figuras de doble contorno, que el niño llena con marcadores, teniendo mucho cuidado de no salirse de las líneas. Después se introducen diseños de varias formas y tamaños para dar al niño más práctica, y luego pasa a la siguiente serie de ejercicios, que incluye las letras de lija.

En las lecciones del alfabeto Montessori se utiliza una serie de tarjetas de superficie lisa a las que están pegadas: A) las letras del alfabeto cortadas en papel lija, y b) combinaciones de letras agrupadas de acuerdo con analogía de forma (por ejemplo, i, b y f). Típicamente, las vocales aparecen en tarjetas rojas y las consonantes en tarjetas azules. Para trazar las letras y los grupos de letras se usan con los dedos índice y medio, en movimientos que corresponden a la escritura real. Durante este proceso de trazado, la maestra pronuncia sonidos de letras, las vocales se llaman por su nombre, mientras que las consonantes se pronuncian. De esta forma, el niño simultáneamente ve una letra, siente su forma y escucha su sonido. Una vez aprendidas las letras de lija y sus sonidos, el niño está listo para construir palabras constituidas por letras a partir de un alfabeto móvil.

A medida que se constituyen las palabras, generalmente pequeñas y con una referencia personal, el niño aprende a leerlas. Primero se incluyen palabras de tres letras con una vocal y el niño pronuncia los sonidos de la letra al combinar las letras (Evans, 1987).

Método Minjares.

Parte de la lectura de la frase o de la palabra y a veces llegan al reconocimiento de sus elementos, la sílaba o la letra. Aspectos necesarios para que se pueda llevar a cabo el aprendizaje de la lengua escrita mediante este método implica un óptimo desarrollo en áreas visual, auditiva y motora; además se le da mucha importancia a que el niño sea el que lleve a cabo la actividad necesaria para aprender, en lugar de que sea el maestro el que brinde todos los conocimientos. Finalmente, es necesario que se asocien signos gráficos, sonidos y conceptos, de ahí que para que el niño pueda abordar su estudio con éxito, es indispensable que tenga la posibilidad de establecer tales conexiones; aunque esta capacidad se reduce en los niños hasta la segunda infancia, se registra un considerable incremento durante la siguiente etapa evolutiva, razón por la cual se fija el principio de ésta para comenzar la educación primaria, en la que este aprendizaje constituye una tarea fundamental (Minjares, 1984).

Método Hidalgo.

La principal característica de este método es que intenta propiciar una relación directa con las convencionalidades de la lengua escrita. Para establecer dicha relación directa, se plantea que a partir de su interacción con la lengua escrita, el niño puede tener

aprendizajes significativos, es decir, que el tratamiento del nuevo contenido permita al niño vincularlo con lo que ya sabe, que el contenido esté sistematizado y organizado de manera coherente, además de que sea del interés de los niños. Además, este aprendizaje debe implicar que en el proceso, el niño tiene que desarrollar capacidades para utilizar distintas estrategias para que se acerque de manera gradual a lo que se denomina concepciones fijas de la lengua escrita y que son: direccionalidad y orientación, la forma, posición y orientación espacial de las letras, denominaciones, variedades de presentación de cada una (mayúsculas, minúsculas, imprenta, cursiva, script), puntos suspensivos, signos de interrogación, etc. Este método da énfasis en que, sea el maestro quien mediante la instrucción pueda realizar el traspaso de la lengua escrita al niño. Las actividades que se realizan dentro de este método colocan al niño en situación de utilizar distintas estrategias como la predicción, la anticipación y la inferencia para facilitar el proceso de apropiación que lleva a cabo el niño; además de usar el análisis fonético y el contextual para interactuar de manera activa con la lengua escrita. El uso del análisis contextual, como herramienta del método, permite al niño vincular la información no visual con la visual que le brindan los materiales que se utilizan en el proceso de instrucción (Educación 2001, 1996).

Enfoque psicoanalítico.

Bettelheim y Zelan (1990) quienes estuvieron influenciados por el enfoque psicoanalítico, han llevado a cabo investigaciones relacionadas con la lengua escrita; afirman que el aprendizaje de la lectura se ha convertido en una tarea impuesta a los niños haciéndola una actividad poco atractiva, lo cual ellos expresan a través de sus errores.

Sostienen que la lectura es un instrumento para ampliar la imaginación y las emociones mediante el descubrimiento y la exploración de mundos desconocidos. A partir de esto sugieren que la enseñanza inicial de la lectura no debe incluir técnicas para descifrar la escritura si no de crear en el niño la idea de que la lectura es algo agradable.

Estos autores consideran que el factor más importante, para aprender a leer es la manera en que el maestro le presenta a sus alumnos la lectura y la literatura, su valor y su significado. Si la lectura le parece una experiencia interesante, valiosa y agradable, entonces el esfuerzo que supone el aprendizaje a leer se verá compensado por las inmensas ventajas que brinda el poseer esta capacidad.

Con base en lo anteriormente descrito, podemos darnos cuenta que la forma en la que abordan la enseñanza de la lengua escrita, es diferente en cada uno de los enfoques, ya que cada uno da importancia a distintos aspectos que consideran necesarios para que el niño aprenda a leer y escribir. Sin embargo, la mayoría de estos métodos ponen poca atención en la forma en la cual el niño aprende. Tampoco se toma en cuenta que la adquisición de conocimiento en el niño, se va dando de forma paulatina dependiendo del desarrollo cognoscitivo de cada uno, lo cual consideramos debiera ser esencial en el momento de diseñar métodos dirigidos a la enseñanza de la lengua escrita.

En el siguiente capítulo se revisarán con mayor profundidad, los aspectos relacionados con la psicogénesis de la lengua escrita, así como algunas de las

investigaciones que se han realizado con respecto a este tema; esto con la finalidad de describir cómo el niño se apropia de ese objeto de conocimiento, lo cual finalmente, es el sustento de nuestra propuesta.

CAPÍTULO II

PSICOGÉNESIS DE LA LENGUA ESCRITA

CAPÍTULO II. PSICOGÉNESIS DE LA LENGUA ESCRITA.

Este capítulo lo hemos dividido en dos secciones, en la primera, se encuentran los aspectos relacionados con la adquisición del conocimiento, la cual contiene los principios del desarrollo cognoscitivo, aportados por Piaget. El desarrollo cognoscitivo se da por etapas y éstas son descritas aquí, para los niños de 0 a 7 años.

En la segunda sección se describen los aspectos relacionados con la adquisición de la lengua escrita, desde una perspectiva psicogenética. Tomando como referencia algunas de las investigaciones llevadas a cabo con relación al conocimiento inicial de la lengua escrita, es decir, las primeras hipótesis que los niños elaboran con respecto a la lectura y la escritura. Considerando principalmente las hipótesis que construyen frente a la lectura con imagen, de oraciones y palabras; a los actos de lectura y escritura.

2.1 Aspectos relacionados con la construcción del conocimiento.

El presente trabajo está basado en la teoría psicogenética de Piaget, específicamente en los resultados obtenidos en diversas investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y colaboradores. La decisión de centrarnos en la investigación de Ferreiro, es debida a que es una de las personas en México, que ha investigado acerca del proceso de adquisición de la lengua escrita desde un enfoque psicogenético, y de la misma manera ha llevado a cabo diversas investigaciones con respecto a este tema. En segundo lugar porque el enfoque psicogenético es en el que actualmente se basan los programas educativos de la SEP.

A continuación describiremos brevemente aspectos acerca del desarrollo del conocimiento; ya que los conceptos que se tratan están relacionados con la psicogénesis de la lengua escrita, de la cual se hablará posteriormente.

John Flavell (1992) ha considerado al niño como un pensador constructivo, así también afirma que los niños son pensadores y aprendices constructivos muy activos. Es claro que los niños no copian pasiva y no selectivamente cualquier cosa que el ambiente les presenta. Más bien, las estructuras cognitivas y estrategias de procesamiento de que disponen en cierto punto de su desarrollo les llevan a seleccionar del ambiente lo que es significativo para ellos, así como a representar y transformar lo seleccionado en concordancia con sus estructuras cognitivas.

Gran parte del desarrollo cognitivo es auto-motivado. Los niños son buscadores de conocimiento, desarrollan sus propias teorías acerca del mundo circundante y las ponen continuamente a prueba, aún en ausencia de retroalimentación externa. Realizan experimentos de pensamiento y acción por sí mismos, continuamente y sin presión externa. Se involucran espontáneamente en actividades de extensión y refinamiento de su conocimiento, discutiendo consigo mismos en un diálogo interno. Realizan experimentos (de pensamiento), cuestionan sus propias suposiciones básicas, proporcionan contraejemplos de sus propias reglas y razonan sobre la base de cualquier conocimiento que posean, aunque sea incompleto o su lógica sea

errónea. Esta metáfora del niño como un pequeño científico es central y necesaria para muchas teorías del desarrollo (Flavell, 1992).

Las características de esos procesos cognitivos están investigadas y reportadas por Piaget y sus colaboradores. En este sentido el trabajo realizado aquí, está basado en este marco conceptual, que nos ayuda a comprender los procesos de construcción del conocimiento y más específicamente de la lengua escrita.

Piaget, biólogo de formación, afirmaba que hay una ley que se aplica a todos los seres vivos: el principio de adaptación al medio. La adaptación es importante para todos los seres vivos, porque cuando un organismo cesa de adaptarse a su medio, muere. La clase y el nivel de adaptación son diferentes para los animales superiores comparados con los inferiores. La inteligencia y conocimiento no son aparte de la adaptación biológica, de hecho para Piaget, la inteligencia tiene su origen en la adaptación, de tal forma que hay una perfecta continuidad entre lo que nosotros normalmente consideramos biología y lo que consideramos inteligencia (Kamii y De Vries, 1985).

Cuando Piaget habla de la inteligencia, habla de la inteligencia en un sentido biológico, algunos más inteligentes que otros. Si se tienen en cuenta los potenciales genéticos, los organismos se desarrollan más allá de la mera supervivencia biológica. En el caso de los seres humanos, el niño adapta sus reflejos, a objetos externos y finalmente los desarrolla en la construcción del objeto, la representación, la reversibilidad del pensamiento y las operaciones formales (Kamii y De Vries, 1985).

Para Piaget, la inteligencia y el conocimiento son construidos, lo que quiere decir que la inteligencia adaptativa del individuo le permiten adaptarse a una amplia serie de situaciones, el conocimiento no es una colección de hechos específicos, sino, más bien una estructura organizada. Es lo que hace posible que se entiendan las informaciones particulares (Kamii y De Vries, 1985).

Piaget (en Kamii y DeVries, 1985) describió cuatro factores para explicar el desarrollo de la inteligencia, las abstracciones y los diferentes modos de estructuración implicados en el conocimiento físico, lógico-matemático y social-arbitrario. Los cuales son: la maduración, las experiencias con objetos, la transmisión social y la equilibración.

La maduración biológica se refiere a todo tipo de cambios internos que provocan un aumento de los procesos fisiológicos por ejemplo, se ve cuando el niño empieza a caminar. Las experiencias con los objetos, se explica en el sentido físico, la transmisión social se refiere a los conocimientos que adquiere el niño por sus observaciones que hace de las personas que se encuentran en su medio, la equilibración regula la influencia de los otros tres factores, corresponde a un proceso interno regulador de la diferenciación y la coordinación, que tiende siempre a una adaptación creciente. Mientras que el aprendizaje es el resultado de intercambios específicos con el mundo exterior, el desarrollo es el resultado de la equilibración. (Kamii y DeVries, 1985).

El conocimiento lógico-matemático es un dominio que tiene varias características específicas (Kamii y DeVries, 1985) las cuales son: No es directamente enseñable porque está construido a partir de las relaciones que el niño mismo ha creado entre los objetos, y cada relación subsiguiente que él cree es una relación entre las relaciones que él creó antes. Los procesos implicados en esta construcción son la abstracción reflexiva y la equilibración.

La segunda característica del conocimiento lógico-matemático es que, tanto si se le deja desarrollarse solo como si se le estimula a estar alerta y ser cuidadoso con respecto a su medio, este conocimiento se desarrolla siempre en una sola dirección y ésta es hacia una mayor coherencia.

Una tercera característica del conocimiento lógico-matemático es que si se construye una vez nunca se olvidará.

La concepción del aprendizaje, entendida como un proceso de construcción de conocimiento, inherente a la psicología genética supone que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos. El método, puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar el aprendizaje, pero no crearlo. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto. Un sujeto intelectualmente activo no es un sujeto que "hace muchas cosas", ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva según su nivel de desarrollo. Un sujeto que está realizando materialmente algo, pero según las instrucciones o el modelo para ser copiado o provisto por otro, no es un sujeto intelectualmente activo (Ferreiro y Teberosky, 1980).

Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que, por nuevo que sea el contenido a conocer, éste deberá necesariamente ser asimilado por el sujeto y, según los esquemas asimiladores a disposición, la asimilación será más o menos deformante. No hay semejanza entre los objetos presentados a menos que haya semejanza entre los esquemas asimiladores que tratarán de interpretarlos. En términos prácticos, significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo, definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición, y no en relación con el contenido que será abordado. Las propiedades de este objeto serán o no observables para un sujeto. La definición misma de *observable* es relativa al nivel de desarrollo cognitivo de un sujeto, y no a sus capacidades sensoriales (Ferreiro y Teberosky, 1980).

En la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro. Y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproxima a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son "erróneas" pero en la medida en que permiten acceder a él, son "constructivas". Esta noción de *errores constructivos* es esencial para comprender el proceso de adquisición del conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1980).

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no

Esta etapa se divide en los siguientes seis estadios (Piaget, en Rice, 1997):

- **Ejercicio reflejo (0 a 1 mes).** Los bebés usan sus reflejos innatos y adquieren cierto control sobre ellos. Por ejemplo, de forma azarosa succionan cualquier cosa que esté cerca de su boca y empuñan todo lo que toque su palma. Practican repetidamente esos y otros reflejos y se vuelven más diestros.

- **Reacciones circulares primarias (1 a 4 meses).** Los niños repiten las conductas placenteras que ocurren por azar. Es decir, por azar, el pulgar del niño toca su boca, lo que provoca el reflejo de succión, que produce una sensación placentera y vuelve a repetir la conducta. Esta reacción circular se denomina *primaria* porque parte del propio cuerpo del niño.

- **Reacciones circulares secundarias (4 a 8 meses).** Los pequeños hacen azarosamente algo interesante o placentero, como poner en movimiento un móvil, entonces vuelven a repetir la conducta de forma voluntaria para obtener el mismo resultado (la acción-reacción es circular). Se denomina secundaria porque sucede fuera del cuerpo del niño.

- **Coordinación propositiva de los esquemas secundarios (8 a 12 meses).** A medida que los niños coordinan la actividad motora con la información sensorial realizan las conductas de forma más voluntaria. De esta manera, ven un juguete al otro lado del cuarto y gatean en dirección al mismo. Empiezan a anticipar sucesos y a utilizar esquemas previos para resolver problemas en situaciones actuales. Por ejemplo, cuando desean tomar un objeto que no está al alcance de su brazo, se inclinan hacia el objeto.

- **Reacciones circulares terciarias (12 a 18 meses).** En este estadio los bebés empiezan a experimentar con acciones nuevas para ver lo que sucede en lugar de repetir simplemente patrones de conducta ya aprendidos. A través de ensayo y error encuentran las formas más eficientes de alcanzar nuevas metas. El estadio se llama terciario porque su propósito es la exploración.

- **Soluciones mentales (18-24 meses).** Los niños piensan en los problemas para encontrar soluciones, es decir, empiezan a internalizar las acciones y sus consecuencias.

Uno de los logros adquiridos en la etapa sensoriomotora es el desarrollo de la noción de *permanencia del objeto*, el conocimiento de que un objeto sigue existiendo independientemente de que podamos verlo, escucharlo, tocarlo, probarlo u olerlo. De acuerdo con Piaget, durante el estadio tres, los niños buscan un objeto parcialmente escondido que está presente. En el estadio cuatro, buscan objetos que desaparecen, en el lugar en que se encontraban anteriormente aunque hayan observado que fue cambiado a un lugar nuevo. En el estadio cinco siguen una serie de desplazamientos del objeto y lo buscan, pero sólo donde hayan visto que fue escondido. Finalmente, en el estadio seis los niños pueden imaginar dónde puede estar un objeto y buscarlo, aunque no hayan observado donde se coloca (Rice 1997).

Otra característica de la etapa sensoriomotora es la *imitación*: copiar la conducta de otro. Alrededor de los 12 meses los niños son capaces de imitar a alguien o algo que no está presente (Rice 1997).

2. Etapa preoperacional (de los 2 a los 7 años). Hasta este momento, todas las actividades desempeñadas por el niño han creado en su mente representaciones sensorio-motrices. Los objetos y los hechos, que componen una parte de esas actividades, existen dentro del modelo mental como un todo a manera de réplicas o imitaciones, las cuales derivan de los actos llevados a cabo con esos mismos objetos, o dentro de esos mismos hechos (Richmond, 1981).

Piaget menciona que en esta etapa, a pesar de que los niños aún no tienen la capacidad para pensar de forma lógica, desarrollan en lugar de ello la capacidad para manejar el mundo de manera *simbólica* o por medio de *representaciones*. Es decir, desarrollan la capacidad para imaginar que hacen algo, en lugar de hacerlo realmente. Por ejemplo un niño puede hacer una representación mental de un juguete y jugar con él, al igual que usar palabras para describir la acción. Uno de los principales logros de este periodo es el desarrollo del lenguaje, la capacidad para pensar y comunicarse por medio de palabras que representan objetos y acontecimientos, además de que sirve de ayuda al desarrollo de sus operaciones mentales (Rice, 1997).

La aparición del pensamiento simbólico originado a partir del pensamiento sensorio-motriz permite al niño (Richmond, 1981):

1. Utilizar las antiguas representaciones sensorio-motrices en contextos distintos de aquellos en que fueran adquiridas.

2. Utilizar objetos sustitutos en el medio para asistir su manipulación mental simbólica.

3. Separar la representación de su conducta, de su propio cuerpo y aplicarla fuera de sí.

Durante esta etapa, el niño muestra formas comunes de pensamiento como son:

- **Transducción:** El niño en este estadio, dispone para razonar solamente de preconceptos, es decir, símbolos que no son generales ni particulares. La transducción aparece cuando el niño razona de preconcepto a preconcepto.
- **Yuxtaposición y sincretismo:** Los cuales hacen referencia a modos de pensar intimamente relacionados con la naturaleza de los símbolos elaborados por el niño hasta ahora (preconceptos), y con la forma de razonamiento permitida por los preconceptos (transducción). La yuxtaposición y el sincretismo se expresan en el modo en que el niño explica la conducta de las cosas (causa y efecto), en el modo en que expresa verbalmente sus pensamientos (estructura de frase), y en el modo en que retrata su entendimiento (dibujos).
- **Yuxtaponer,** es el pensamiento que se origina mediante la concentración en las partes o detalles de una experiencia sin relacionar esas partes dentro de un todo. Por otra parte, el pensamiento *sincrético* es el que se origina mediante la concentración de un todo de una

experiencia sin relacionar el todo con las partes. Ambos tipos de pensamiento se producen debido a la incapacidad de sintetizar las partes y el todo en un grupo relacionado.

- **Egocentrismo**, según Piaget, es la primacía de la autosatisfacción sobre el reconocimiento objetivo y la distorsión de la realidad para satisfacer la actividad y el punto de vista del individuo.
- **Centración**. Concentran su atención en un detalle o aspecto único de la situación y excluyen otros aspectos.
- **Representación estática**. Incapacidad del niño de manipular representaciones mentales con rapidez y flexibilidad, de manera que pudiese entender las transformaciones.
- **Animismo**. Le atribuyen a los objetos inanimados cualidades de seres vivos.
- **Conservación**. Tienen la idea de que las propiedades de los objetos permanecen iguales a pesar de cambios en su forma o disposición.
- **Clasificación**. Arreglan los objetos en categorías a clases

3. Etapa de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 o 12 años). Los niños comienzan a pensar lógicamente y utilizan algunas comparaciones lógicas como la reversibilidad y la seriación; la adquisición de estas operaciones lógicas surge de una repetición de interacciones concretas con las cosas, aclarando que la adquisición de estas operaciones se refieren sólo a objetos reales. Clasifican cosas y manejan jerarquías de ordenamientos. Entienden los conceptos matemáticos y el principio de conservación. Durante esta etapa, el niño domina estas operaciones lógicas conforme su pensamiento se acerca al del adulto. (Craig, 1997). Con esta adquisición de las operaciones concretas, se produce una serie de modificaciones en las concepciones que el niño tiene sobre las nociones de cantidad, espacio y tiempo, y abre paso en la mente del niño a las operaciones formales que rematan su desarrollo intelectual.

4. Etapa de las operaciones formales (empieza de los 12 años a los 15 años aproximadamente). Ahora, se pueden explorar todas las soluciones lógicas de los problemas. Imaginar en contra de los hechos, pensar realístamente en el futuro y entender metáforas que no están al alcance de los niños. Sistematizan las operaciones concretas y ya no requieren de vínculos con los objetos físicos o acontecimientos reales. En este periodo los niños comienzan a dominar las relaciones de proporcionalidad y conservación. Con estas operaciones y con el dominio del lenguaje que poseen en esta edad, son capaces de acceder al pensamiento abstracto, abriéndoseles las posibilidades perfectivas y críticas que facilitan la razón.

2.2 La adquisición de la lengua escrita: una visión psicogenética.

Uno de los principios básicos para comprender los procesos de pensamiento más complejos es la comprensión de la evolución de los mismos. Este es el principio fundamental de la Psicología genética y al mismo tiempo el más ignorado en los estudios realizados acerca de la adquisición de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1980).

La lengua escrita ha sido concebida como un proceso de aprendizaje con naturaleza similar a la adquisición de hábitos complejos; la investigación que se ha realizado intentó encontrar el momento óptimo para comenzar con la enseñanza de asociaciones entre formas

visuales y sonoras; de esta forma la pedagogía, se dedicó a encontrar el mejor método para lograr un buen aprendizaje, es decir, de una técnica. La lectura y la escritura han sido consideradas, como objetivo de una instrucción sistemática, como algo que debe ser "enseñado" y cuyo "aprendizaje" supondría la ejercitación de un conjunto de habilidades específicas. Este modo de ver las cosas deja de lado dos cosas muy importantes: la escritura en tanto objeto de conocimiento y al sujeto de aprendizaje, en tanto sujeto cognoscente (Ferreiro y Teberosky, 1980).

Algunas investigaciones sobre los procesos de comprensión de la lengua escrita, muestran que las actividades de interpretación y de producción de escrituras comienzan antes de la escolarización, como parte de la actividad propia de la edad preescolar; el aprendizaje escolar se inserta en un sistema de concepciones previamente elaboradas (Ferreiro y Teberosky, 1980).

La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad; como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia. Lo escrito aparece frente al niño, como algo que posee características físicas y como soporte de acciones e intercambios sociales (Ferreiro y Teberosky, 1980).

Ferreiro (1981) menciona que nada impide concebir a la lengua escrita como un posible objeto conceptual con una génesis propia, además menciona, tomando como referencia las investigaciones de Piaget que, los niños al crecer en una cultura donde la escritura existe, comienzan a reflexionar acerca de esta clase particular de marcas y de esta forma, organizan sus ideas al tratar de comprenderlas, esto sin la necesidad de esperar a tener 6 años y tener a una maestra enfrente. En otras palabras, el niño comienza a hacer reflexiones en materia de investigación empírica y no debido a una decisión pedagógica.

El problema no tiene que ver únicamente con la identificación de las actividades que pueden ser consideradas como "el punto de partida" del conocimiento del sistema de escritura, es decir, establecer una secuencia cronológica, sino además es necesario tomar en cuenta la existencia de una progresión psicogenética. A los seis años el niño posee ya toda una serie de concepciones sobre la escritura cuya génesis hay que buscar en edades más tempranas. El problema planteado es ¿en qué momento la escritura se constituye en objeto de conocimiento? Las investigaciones realizadas por Ferreiro y cols. (1981) indicaron que hacia los 4 años los niños hacen espontáneamente preguntas del tipo "¿Cómo es escribir?" o "¿Qué dice?", al mismo tiempo que solicitan del adulto la lectura de cuentos y revistas. No se quiere afirmar que el interés por la escritura comience a una edad cronológica determinada. Es posible que constituya una preocupación mucho antes (en función de los sujetos y las condiciones ambientales) (Ferreiro y Teberosky, 1980).

Ferreiro (1981) realizó diversas investigaciones acerca de esta nueva forma de comprender la adquisición de la lengua escrita. Inició en Buenos Aires de 1974 a 1976, después continuó en Ginebra hasta llegar a México, en donde realizó estudios con niños de 3 a 7 años de diferentes procedencias sociales.

Los resultados de las investigaciones realizadas, mostraron una gran convergencia en el orden de aparición de los problemas que los niños se plantean, en los conflictos que surgen y en las soluciones que intentan cuando desean comprender el sistema de signos que constituye nuestra escritura alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1980).

Es interesante mencionar que las investigaciones realizadas en relación con la evolución de la lectura y la escritura, se llevaron a cabo de manera independiente para cada proceso, sin embargo, al estudiar los resultados obtenidos de esos trabajos, identificamos que los niveles por los que pasa el niño para adquirir la lectura y la escritura, van íntimamente relacionados. A continuación se describirá la progresión psicogenética de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1980).

2.2.1 Lectura y escritura.

Tendríamos que comenzar mencionando que la escritura se encuentra en múltiples objetos físicos en el ambiente dentro del cual se encuentra inserto el niño (incluso cuando éste pertenece a los medios más marginados de la sociedad). La escritura la encontramos en una compleja red de relaciones sociales; Hay diversos ejemplos de escritos en todos los contextos: letreros, envases, televisión, ropa, periódicos, etc. Los adultos hacen anotaciones, leen cartas, comentan el periódico, buscan un número telefónico, es decir, producen e interpretan diversas clases de escritura que se producen en muy variados contextos. El niño a su manera y según sus posibilidades, intenta comprender qué clase de objetos son esas marcas gráficas y qué clase de actos son aquellos en los que los usuarios las utilizan (Ferreiro y Teberosky, 1980).

Evidentemente, la sola presencia del objeto y de las acciones sociales pertinentes, no impone de por sí conocimiento, pero ambos influyen creando las condiciones dentro de las cuales éste es posible (Ferreiro y Teberosky, 1980).

El niño, inmerso en un mundo donde los sistemas simbólicos socialmente construidos están presentes, intenta comprender la naturaleza de esas marcas, para esto utiliza una técnica de aprendizaje, que ya ha utilizado con otros objetos de conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1980).

Entre los resultados que se han encontrado están los criterios que consideran los niños, para leer y escribir. Se menciona que los niños elaboran ideas propias acerca de las marcas escritas, ideas que no pueden ser atribuidas a la influencia del medio ambiente. Desde los cuatro años aproximadamente, los niños poseen criterios firmes para admitir que una marca gráfica pueda o no ser leída, antes de ser capaces de leer textos (Ferreiro y Teberosky, 1980).

2.2.2 Aspectos del grafismo y su interpretación

En esta sección se verá cuáles son las condiciones previas a una lectura, cuál es el material específico, la clase de objetos con los que es posible ejercer un acto de lectura y las propiedades que el niño requiere.

Los datos obtenidos por Ferreiro y cols. (1981) indican que, mucho antes de saber leer un texto, los niños son capaces de tratar ese texto en función de ciertas características formales específicas. Los niños elaboran hipótesis para tratar de entender la lengua escrita, al respecto distinguen dos tipos de hechos vinculados entre sí pero de origen diferente: que con menos de tres letras no se puede leer, o que con letras repetidas tampoco se puede leer, o que una letra aislada se convierte en número, entre otras.

Exigir tres letras como mínimo para que algo "pueda leerse", exigir una variedad de caracteres, o que una letra aislada se convierta en número, no son nociones socialmente transmitidas. En particular, la exigencia de cantidad de letras, es inconcebible como criterio transmitido por el adulto, ya que éste lee artículos y preposiciones.

El criterio de variedad de caracteres es posible que provenga de una larga práctica con textos efectivos, donde la norma es una variedad de caracteres, pero los límites de esta exigencia son específicamente infantiles.

Abordando la distinción números, letras y signos de puntuación, y el reconocimiento de la orientación convencional de la lectura, se puede observar que estos conocimientos si están siendo transmitidos socialmente.

2.2.3 Lectura con imagen

La escritura como objeto sustituto

El objetivo de esta sección es comprender las interpretaciones que el niño elabora con respecto a la relación entre imagen y texto escrito. En los comienzos de la representación gráfica infantil, se ve que en los primeros trazos, de producción espontánea, dibujo y escritura se confunden. Ambos consisten en marcas visibles sobre papel. Luego y en forma paulatina se van diferenciando. Algunos trazos gráficos de formas cada vez más figurativas, mientras que otros evolucionan hacia la imitación de los caracteres más sobresalientes de la escritura.

Dentro de la perspectiva piagetiana el dibujo, siendo una imitación gráfica, reproducción material de un modelo, implica la función semiótica, es decir, la posibilidad de diferenciar significantes de significados. Esta función aparece durante el segundo año de vida, continuando, en el nivel de las acciones sensoriomotrices iniciales. El lenguaje, el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental y la expresión gráfica involucran la función semiótica. En posesión de ella, el niño es capaz de usar significantes diferenciados, sean símbolos individuales o símbolos sociales.

La escritura como objeto simbólico, es un sustituto (significante) que representa algo. Dibujo y escritura son sustitutos materiales de algo evocado, son manifestaciones posteriores de la función semiótica más general. Sin embargo, difieren en que el dibujo mantiene una relación de semejanza con los objetos u acontecimientos a los cuales se refiere; la escritura

constituye, al igual que el lenguaje, un sistema con reglas propias. Tanto la naturaleza como el contenido de ambos objetos sustitutos son diferentes.

Sin embargo, niños de cuatro años muestran igualmente al dibujo y la escritura como sustitutos de la realidad. El libro desde muy temprano, es algo que sirve "para mirar" y para muchos más específicamente "para leer". Existen índices conductuales imitativos de "actos de lectura" tales como la forma de tomar el libro, postura corporal, dirección de la mirada, gestos de hojear, que pueden ser acompañados o no de formulaciones verbales. Estos índices muestran cierta comprensión de las conductas imitadas y el texto es visto como portador de algún contenido, sugiere algo. Muchos de los niños diferencian también, entre lo que es y lo que no es "letra" antes de poder denominarlas correctamente.

La escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo. La escritura constituye un objeto sustituto, y la génesis de esto se trató de descubrir mediante tareas propuestas a los niños. Estas tareas consistían en presentar laminas compuestas por textos e imágenes, en un caso se trataba de una palabra escrita y en el otro de oraciones. Se le preguntaba al niño: primero se había algo para leer; enseguida se le pedía que indicara dónde, y además lo incitaban a leer lo que allí estaba escrito. Un hecho que se observó generalmente es que los niños esperan encontrar en el texto el nombre del objeto dibujado.

Se describirán en los siguientes párrafos las respuestas que dieron los niños ante la petición de lectura de palabras y lectura de oraciones (Ferreiro, 1981).

Lectura de palabras

Las respuestas obtenidas para estas tareas se clasificaron así:

a) Texto y dibujo están indiferenciados.

A este nivel, para saber qué dice hay que buscar el significado de la escritura en el dibujo. No pudiendo ser inferido directamente, el sentido se extrae de la imagen y luego se lo aplica al texto. Lo propio de esta etapa es la aplicación directa del sentido de uno a otro objeto simbólico.

b) El texto es considerado como una etiqueta del dibujo.

En el texto está el nombre del objeto dibujado, hay diferenciación entre dibujo y texto: En este nivel la conducta típica consiste en "borrar" el artículo que acompaña al nombre que identifica la imagen. Las propiedades del texto no son tomadas en cuenta.

Los "nombres" se atribuyen a todo el texto, aún cuando éste presente fragmentaciones. Sin embargo la dificultad para considerar las propiedades del texto y la atribución de un solo nombre son conductas que en muchos casos se presentan juntas, pero existe un momento, posterior a la génesis, que ambos aspectos se diferencian.

La concepción de la escritura como etiqueta del dibujo permanece, pero no excluye la posibilidad de ir centrándose paulatinamente en las características gráficas del texto. Con base en esto, se formula la hipótesis de que el "etiquetaje" constituye un momento evolutivo importante en el desarrollo de la conceptualización de la escritura.

c) Las propiedades del texto proveen indicadores que permiten sostener la anticipación hecha a partir de la imagen.

La consideración de las propiedades físicas del texto, determinará cada vez más el tipo de anticipaciones que los niños hagan en función de la imagen y de la interpretación que hagan acerca de lo que la escritura represente. Se consideran dos tipos de indicadores: por un lado las propiedades del texto en términos de continuidad y longitud y por el otro, la diferencia entre las letras, utilizando como índices que sirven para justificar las respuestas

Es evidente que los niños no leen el texto, no obstante son capaces de inferir que una de las propiedades del mismo, su longitud espacial, está asociado con la longitud del enunciado que se le atribuye.

El segundo tipo de indicador es otra de las manifestaciones de cómo el texto comienza a orientar las atribuciones. Buscar letras índices es considerar al texto en función de propiedades aún más específicas que la longitud. Las letras son características particulares de un texto que lo diferencian de otro y que sirven para apoyar una atribución y eliminar una variedad mayor de otras atribuciones posibles. El camino hacia la estabilidad y conservación del significado ya ha comenzado.

De esta manera ha empezado una conciliación entre las hipótesis sobre qué es lo que representa el texto y la consideración de las propiedades del mismo. El texto ya no es predecible a partir de la imagen, se necesitan índices que confirmen lo anticipado.

Lectura de oraciones

Los niños piensan que se puede pasar del texto a la imagen y de éste a aquél, sin necesidad de diferenciar ambos sistemas de simbolización. Muchos niños comienzan señalando el texto al hacer su interpretación, pero considerada ésta como incompleta, se busca en el dibujo la información necesaria. Otros, en cambio pueden señalar primero el dibujo y después corregirse y señalar el texto. Pero para todos es posible seguir "leyendo" sobre la imagen, o a partir de ésta y continuar en el texto. Si bien difieren en muchos aspectos, el denominador común es la fluidez de pasaje entre escritura y dibujo. Podría suponerse que texto e imagen se confunden. Que si se les pregunta a los niños "dónde dice" ellos entienden "qué es lo que está dibujado".

Los datos indicados en esta investigación señalan un momento inicial en la génesis, en que tanto el texto como el dibujo son considerados como "siendo para leer". Se cree que para el sujeto es posible pasar de uno a otro sistema, y en este pasaje no modifica básicamente el acto de interpretación, porque texto e imagen forman un todo complementario. Ambos son una

unidad con vínculos muy estrechos, juntos expresan un sentido. Para interpretar el texto, pueden buscarse en la imagen los datos que aquel no provee.

Las interpretaciones que los niños hacen de las preguntas de las examinadoras, muestran que existen conceptualizaciones anteriores a la lectura efectiva, podría decirse que estos niños no leen, sin embargo, si aprender a leer supone un proceso, habría diferentes niveles en ese proceso y por lo tanto, distintas formas de lectura.

De acuerdo a los procesos en juego se propone una progresión genética que puede definirse de la siguiente manera.

1. Dibujo y escritura están indiferenciados.

El texto se predice a partir de la imagen. La predicción se orienta en el sentido de una cierta relación entre símbolo escrito y objeto dibujado. Para estos sujetos es posible leer tanto en el dibujo como en el texto, la mayoría comienza denominando el objeto dibujado, pero también acepta una oración.

El texto representa aquello que figura en el dibujo; o mejor dicho, que el texto retiene aquello que el sujeto es capaz de aislar del dibujo, independientemente de sus formas diferenciales, además prescindiendo de las características del texto, discontinuidad de los trazos gráficos, longitud, etc.

2. Proceso de diferenciación entre escritura y dibujo.

a) La escritura representa el nombre del objeto dibujado.

Aquí se empieza a percibir una diferenciación a través de las respuestas de los sujetos, entre la referencia a la imagen y la referencia al texto. El texto retiene sólo uno de los aspectos potencialmente representables, el nombre del objeto, y deja de lado otros elementos que puedan predecirse sobre él. La importancia está en que el texto se relaciona con el nombre del objeto y no con el objeto (dibujo).

El signo gráfico también recibe la atribución del nombre de la imagen. Figura y texto están ligados a la enunciación del nombre, consecuentemente el texto es tratado como si fuera una unidad, sin tomar en cuenta las propiedades particulares del texto que lo diferencian de otro. El dibujo es reconocido gracias a la relación de sus partes, pero la identificación verbal corresponde al nombre del todo y no de las partes. El texto es tratado como un todo que no puede ser separado, el nombre es atribuido a todo el texto y "leído" globalmente sin atender a las particularidades de la notación gráfica.

El "borrar" el artículo, parece constituir la primera indicación de que la escritura comienza a diferenciarse de la imagen: lo que se escribe son los nombres de la etiqueta verbal de los objetos.

Los sujetos de este nivel rechazan las propuestas de oración, reiterando la hipótesis de que sólo los nombres están escritos, estas respuestas son justificadas por la presencia del objeto dibujado.

b) La escritura representa una oración asociada a la imagen.

Los niños parten de una oración, la cual constituye un todo, como en el caso del nombre, la oración es atribuida a todo el texto, con total independencia de las propiedades de éste. La emisión vocal se hace de una vez y sin cortes.

El niño procede a una puesta en correspondencia global entre la emisión, que la imagen sugiere, y el texto.

Entre el concepto de que sólo el nombre está escrito y aquel que supone que lo escrito es una oración, existen variantes intermedias, oscilantes entre uno y otro tipo de respuesta. Consisten en la enunciación del nombre del personaje dibujado, sin artículo, más el agregado de un complemento a ese nombre, una oración completa pero agramatical por la falta de artículo en el sujeto de la oración. Además de borrar el artículo algunos de los sujetos hacen una pausa entre el primer nombre enunciado y el complemento que se agrega después. Con respecto a la localización en el texto, ésta es incierta: señalan todo el texto, o alguna parte, pero de manera vaga y errátil.

3. Comienzo de consideración de algunas de las propiedades gráficas del texto.

Al nivel de conceptualización de la escritura, las hipótesis de los sujetos que pertenecen a esta tercera categoría, son las mismas que las anteriores. La escritura representa, el nombre del objeto dibujado o una oración asociada a la imagen. Lo que diferencia de la segunda categoría de respuestas, es básicamente, la consideración de las propiedades gráficas del texto. Entonces hay continuidad al nivel de conceptualización, pero diferencia al nivel de la consideración de las propiedades formales del texto.

a) La escritura representa los nombres de los objetos dibujados.

Lo que caracteriza esta etapa es que al texto se le atribuyen varios nombres, pero tomando en cuenta ciertas características gráficas. La hipótesis "nombre del objeto" no se abandona, sino más bien se acomoda a la realidad de la fragmentación. Habrá tantos nombres como partes del texto. El resultado es una yuxtaposición de elementos de la misma categoría: en este caso nombres yuxtapuestos. Si bien el texto se ha diferenciado sigue siendo en cierta medida tributario de ella. Lo que se supone representado en la escritura, son los nombres, pero los nombres de los objetos dibujados y no otros. Además sólo los nombres, queda excluido cualquier otro tipo de enunciado.

La mejor correspondencia posible a este nivel se reduce a una relación cuantitativa entre unidades directamente perceptibles: los trozos gráficos con los elementos de la imagen a través de sus nombres.

b) La escritura representa oraciones asociadas a la imagen.

Cuando se comienza atribuyendo nombres, los fragmentos gráficos reciben tantas unidades nombres como sea necesario. En cambio, si se parte de una unidad oración, se enuncian dos oraciones, haciendo una localización sucesiva de la misma en dos líneas de texto o bien se divide al texto en dos, haciendo corresponder una oración en cada parte.

En esta categoría los niños son capaces de señalar el texto como algo que puede leerse, además de diferenciar un "acto de leer" de un "acto de mirar". Sin embargo la relación dibujo y escritura es concebida de manera tan directa que se esperan ver representados los mismos elementos de uno y otro sistema de simbolización. Pero tanto el dibujo como la escritura apelan a un componente interpretativo.

Estos hechos llevan a establecer la hipótesis de que se trata, desde el punto de vista del niño, de dos niveles distintos, uno es el de la realidad efectiva de lo que está dibujado y otro, lo que el dibujo sugiere; una cosa es lo que aparece y otra lo que quiere decir. Consecuentemente el texto podría llegar a ser considerado en sus dos aspectos: lo que está escrito y lo que puede ser interpretado a partir de lo escrito.

c) Diferenciación entre "lo que está escrito" y "lo que puede leerse".

Aquí se ubican en el texto sólo los nombres y proceden luego a una lectura que incluye esos nombres como elementos integrantes de una oración.

Existen dos variantes de este tipo de respuesta: 1) el sujeto parte de uno o dos nombres que localiza en el texto y luego lee la oración. 2) el sujeto anticipa una oración pero ubica en el texto solamente uno o dos nombres.

La escritura representa los nombres pero no la relación entre ellos, con esos nombres el sujeto lee una oración, aportando la relación como componente interpretativo, la cual no necesariamente aparece escrita.

4. Búsqueda de una correspondencia término a término, entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras.

El paso decisivo que conduce a una concepción distinta de la escritura es la posibilidad de efectuar un "recorte" en el enunciado que corresponda a la fragmentación gráfica.

a) Correspondencia entre segmentos silábicos del nombre y fragmentos gráficos. Segmentar el nombre en sus elementos constituyentes lleva a la totalidad de los sujetos examinados a una división en sílabas. El método utilizado consiste en hacer corresponder una sílaba a cada fragmento escrito.

El silabeo no es aún un instrumento de comprensión de la escritura; para que llegue a serlo es necesario pasar de la correspondencia global a la correspondencia término a término. El comienzo de la puesta en correspondencia entre sílabas y texto se caracteriza por un silabeo

con correspondencia para los extremos del texto (inicial y final). No existe una relación entre trozos gráficos y segmentos sonoros, excepto para los extremos.

b) Correspondencia entre segmentaciones de la oración y fragmentos gráficos.

Las respuestas obtenidas se clasificaron así:

- Ubicación del nombre, luego toda la oración: La segmentación a la que llegan algunos niños, consiste en ubicar el nombre por un lado y la oración completa por otro, es decir de manera separada. Este tipo de respuestas resulta de la dificultad de los sujetos de encarar la segmentación de la oración. El nombre puede ser aislado, a condición de ubicarlo fuera de la oración misma.
- Atribución de una oración, segmentación en dos: Ahora es posible dividir la unidad en dos. Consiste en ubicar una parte del enunciado en un trozo del texto, y la otra en el restante. El resultado es una división gramatical en sujeto y predicado.
- Atribución de una oración, segmentación en tres: Recortar el enunciado en tres partes equivale a concebir representables tres elementos: el sujeto, el verbo y el objeto gramatical. Pero reconocer partes, que juntas forman el todo, no supone considerar esas partes ordenadas, ellas pueden ser atribuidas a cualquier trozo gráfico.

Parecería que la dificultad consiste en tomar en cuenta, simultáneamente, la segmentación del enunciado, el orden de las partes y las propiedades del texto. El sujeto comienza proponiendo atribuciones, que darán como resultado, el orden convencional de la lectura.

2.2.4 Lectura sin imagen

A partir de las respuestas dadas por los niños, en el estudio de lectura sin imagen, se extrajo la línea evolutiva de los resultados, la cual se menciona a continuación:

1) La escritura no es considerada como una réplica del enunciado oral. Por el contrario, la escritura es considerada como proveyendo indicaciones que permiten construir un enunciado acorde con las reglas de la gramática interna, pero que no le reproduce en todos sus detalles.

2) En un primer nivel el niño espera que la escritura represente únicamente los objetos y personajes de los que se habla, o sus nombres. Es decir, espera que solamente el contenido referencial del mensaje esté representado, pero no el mensaje mismo en tanto forma lingüística. Esta concepción encuentra obstáculos al aplicarse al objeto de conocimiento, es decir, la escritura misma es en realidad concreta, ya que el texto propone mayor número de fragmentaciones que de personajes mencionados. Una manera de resolver el conflicto consiste en introducir, para los fragmentos "sobrantes" los nombres de otros tantos objetos que constituirían el decorado o escenario de la acción referida en la oración.

3) El niño puede centrarse en la forma lingüística como tal, pero le será difícil concebir que la oración pueda fragmentarse de una manera acorde a la que el texto propone. De hecho, no logra ningún recorte de la oración que pueda aplicarse a las fragmentaciones

efectivas y no hallará contradicción entre ubicar la oración entera o sólo una de las palabras de esa oración en cualquiera de las partes del texto.

4) Haciendo "puente" entre la centración en el contenido referencial del mensaje o la centración en la forma lingüística, se encontraron respuestas que ubican la oración entera en uno de los fragmentos de la escritura, y en los restantes optan por leer otras oraciones, congruentes con la oración inicial. "Puente" entre las anteriores porque la oración aparece nuevamente como una unidad que no puede representarse fragmentadamente; y porque al introducir nuevas oraciones como parte de la lectura del texto, se introducen también nuevos referentes.

5) Un paso importante se da cuando el niño supone que también el verbo puede estar representado en la escritura o cuando supone que no solamente los objetos pueden estar representados sino también la relación entre ellos. El niño pasa por una etapa donde la suposición básica consiste en creer que lo que se indica en el texto es el valor particular de los argumentos y de la relación que los vincula.

6) El nivel que se acaba de analizar abre las puertas a una nueva concepción, que pareciera marcarse por la suposición siguiente: lo que escribimos son las palabras que pronunciamos, en su orden de emisión. El problema que se resuelve aquí, es el de la escritura del verbo como argumento independiente. Los problemas nuevos que plantea son relativos a la escritura de aquellos elementos del lenguaje que para la reflexión de un niño de este nivel, no constituyen palabras.

7) El niño aún sin saber descifrar, llega a ubicar todas las palabras escritas correctamente, guiándose por una doble suposición: que incluso los elementos del lenguaje sin contenido pleno (las palabras nexos) están escritos, y que el orden de escritura corresponde término a término, al orden de emisión.

8) En toda esta evolución hay un problema persistente que adoptará formas diferentes según los niveles, sin dejar de constituir un mismo problema: el de la correspondencia término a término entre los fragmentos observables en el texto escrito y las distintas fragmentaciones que pueden operarse sobre un enunciado, según el punto de vista que se adopte sobre él.

La comprensión del sistema de escritura en un proceso de conocimiento, el sujeto de este proceso tiene una estructura lógica, y ella constituye a la vez el marco y el instrumento que definirán las características del proceso. La lógica del sujeto no puede estar ausente de ningún aprendizaje, cuando éste toma la forma de una apropiación de conocimiento.

2.2.5 Actos de Lectura

Un adulto realiza cotidianamente una serie de actos de lectura frente al niño, sin transmitirle explícitamente su significación. Lee carteles indicadores, boletos de compra, libros, revistas, carteles, diarios, objetos impresos, etc. También lee en distintos tipos de

impresión gráfica, letras manuscritas, de imprenta, hechas con diferentes colores y tamaños. Lee y transmite o comenta la información que ha obtenido, así como si lee en silencio o incluso involuntariamente. Todas esas formas de lectura son diferentes, pero cualquiera que sea el portador de texto o la situación todos ellos son "actos de lectura".

Es importante comprender de qué manera el niño interpreta el modelo, cómo registra la presencia de índices de la acción de leer, así como también cuáles objetos, portadores de texto, son evaluados como "para leer". Definitivamente un portador de texto como "para leer" significa haber cubierto su función específica. Sin embargo, este objeto puede llegar a tener otras funciones que no son específicas.

Que el niño descubra el atributo específico de los portadores de texto constituye una diferenciación a nivel de función que le atribuye.

Hecha la diferencia entre claves conductuales de leer y no leer se plantea la relación entre los contenidos escritos y los diversos tipos de soportes materiales. Existe lo que comúnmente se llama "estilo periodístico" que difiere, del "estilo epistolar" y el "estilo" propio a un libro científico. Estas diferencias se manifiestan por características específicas en cuanto al contenido y al estilo.

Por otra parte es preciso observar que el lenguaje escrito se diferencia también de la lengua oral, tanto en la estructura como en lo que respecta al valor y función. Interpretar un acto de lectura silenciosa tanto como anticipar el contenido escrito de acuerdo al tipo de soporte material donde aparece, requiere haber otorgado significación a gestos de lectores, pero además haber escuchado y evaluado un texto, relacionándolo con determinado portador y en función de claves estilísticas o de contenido que lo haga pertinente a determinados contextos.

Interpretación de lectura silenciosa

Los actos de lectura interpretados por el niño pueden ser clasificados de la siguiente manera:

1) Inicialmente la lectura no puede ser concebida sin voz. El niño juzga la lectura silenciosa y el hojear como una búsqueda anterior a la lectura misma. Para leer, en este nivel, es necesario acompañar el gesto con la voz.

La presencia del portador de texto y el gesto de la persona que lee son índices necesarios pero no suficientes. Al acto de mirar el texto hay que añadir la voz. La exigencia de oír lo que se lee junto con la interpretación "mirando" de la lectura silenciosa muestran cómo se necesitan indicadores lingüísticos para definir el acto de lectura. También el hojear es interpretado como "mirando".

2) La lectura se hace independiente de la voz, se diferencia del hojear. Por lo tanto es posible concebir un acto de lectura silenciosa. Para leer hay que "mirar" pero mirar solamente ya no es suficiente.

Para estos niños, la lectura es posible sin voz, se independiza del hablar al mismo tiempo que se diferencia del hojear. Si las justificaciones de leer y no leer (hojear) parecen contradictorias, a nivel del enunciado oral de los niños, en la interpretación de los actos de leer y hojear no hay confusión. Lo que caracteriza este segundo nivel, es la comprensión de la lectura silenciosa como forma de lectura. Los actos de lectura se hacen más definibles en sí mismos, en función de razones específicas y "técnicas": tiempo necesario y tipo de exploración visual son requeridos.

3) Los actos de lectura silenciosa se hacen definibles en sí mismos. Los gestos, la dirección de la mirada, el tiempo y el tipo de exploración, son índices que muestran y demuestran una actividad de lectura silenciosa.

El poder diferenciar leer de hablar nos parece un hecho sumamente importante, dado que se trata de niños que no son lectores en el sentido tradicional del término. Ninguno de ellos sabe leer, pero la mayoría sabe muchas cosas específicas sobre la actividad de lectura y su significación.

Interpretación de la lectura con voz

El acto de lectura, supone la vehiculización oral del texto de modo de permitir la expresión de los contenidos de diferente procedencia. Enseguida se presentan los niveles en los que se han clasificado las respuestas de los niños, con respecto a la interpretación de la lectura con voz.

1) Imposibilidad de anticipar el contenido de un mensaje en función de la identificación del portador de texto.

a) Centración de las propiedades: El tipo de respuestas encontradas aquí, indica que estas cuestiones sobrepasan las posibilidades de comprensión del niño para quien la presencia de la voz, la existencia de letras y los gestos del lector son datos suficientes que justifican un acto de lectura. El sujeto está concentrado en las propiedades formales de un acto de lectura y no en el contenido del enunciado escuchado.

b) Comienzo de centración en el contenido temático del enunciado: La primera centración en el enunciado se hace en términos del tema del cual se habla, independientemente de las propiedades formales del texto. Dentro de este nivel se analizan dos tipos de conductas diferentes en cuanto a la forma en que se presentan, pero semejantes en tanto al razonamiento implícito de los sujetos.

Para algunos sujetos existe un modo de verificación de lo escuchado, que no cuestiona el acto de lectura ni el tipo de portador de texto. Este modo consiste en exigir la presencia de la imagen para comprobar si lo escuchado corresponde o no al soporte material exhibido. Así. El tema del mensaje transcrito en el texto debe aparecer en el dibujo. Esta idea de correspondencia entre texto y dibujo, permite a los sujetos realizar juicios sobre el mensaje escuchado. La característica de estas respuestas es la de definir el contenido leído como siendo

“un cuento” a la vez que calificar el acto observado como “leyendo”. Para estos sujetos existe un prototipo de portador de texto: el libro con imágenes.

Un portador que posea texto escrito y dibujos, puede ser “leído”, pero también puede ser “contado” en el sentido de relatar lo que está presente en el dibujo.

Si se miran los dibujos se “están contando”, pero habiendo letras, se “está leyendo”. En cuanto al portador, está claro que para la mayoría, el cuento es un prototipo de texto leído en voz alta, pero, en lo que respecta al contenido, sólo se retiene el aspecto temático fundamental de lo escuchado.

El segundo tipo de conductas, que corresponden a este nivel, se caracteriza por aceptar el acto de lectura realizado sobre el portador exhibido, sin exigir la presencia de dibujos, centrándose básicamente en el tema del que habla.

La situación de lectura no es cuestionada, ni se descubren las diferencias entre los enunciados según su procedencia

2) Posibilidad de anticipar los contenidos según una clasificación de los distintos portadores de texto.

La clasificación de los portadores influye sobre la anticipación del contenido correspondiente; casi se podría afirmar que determina la interpretación de los enunciados. Una clasificación sobre el tipo de contenido que cada portador transmite, induce al niño de este nivel a ubicar los enunciados escuchados en función de la clasificación establecida.

El hecho más importante es que los portadores no son ya definidos simplemente como “para leer” o “tienen letras” sino que cada contenido impone restricciones sobre la información que allí se puede encontrar. Lo más significativo es la anticipación del contenido en función de la identificación del portador de texto y la deducción consecuente.

3) Comienzo de diferenciación entre “lengua oral” y “lengua escrita”

Decidir qué tipo de expresiones corresponden a tipos de portadores, o a modalidades de la lengua, implica un juicio sobre las formas concretas de la lengua escrita. Una descripción del enunciado en términos de sus características estilísticas no es otra cosa que una descripción formal. Es en este tercer nivel donde encontramos conductas que evidencian una clara centración en el enunciado, a la vez que una evaluación de los actos de lectura.

La psicolingüística ha estudiado los procesos de uso y conocimiento del lenguaje, pero dentro del campo del conocimiento se plantea un problema particular referido al conocimiento del estilo “lengua escrita”. La capacidad de diferenciar lengua escrita y lengua oral es sumamente importante para la iniciación de la lectoescritura.

2.2.6 Evolución de la escritura.

Anteriormente se habló acerca de cómo concibe el niño la lectura en el curso de su desarrollo, esto es, sus interpretaciones de un texto impreso o producido por un adulto.

El niño también es productor de textos desde temprana edad. En niños habituados desde pequeños a hacer uso de los lápices y papeles que encuentra en casa, pueden registrarse intentos claros de escribir, diferenciados de los intentos de dibujar.

Los primeros intentos de escritura son de dos tipos: Trazos ondulados continuos, o una serie de pequeños redondeles o de líneas verticales. Desde este momento ya hay escritura en el niño.

Imitar el acto de escribir es una cosa, pero interpretar la escritura producida es otra.

En el comienzo de la interpretación de la propia escritura el niño puede acompañar sus dibujos de otros signos que representan su el nombre del dibujo.

Si el niño trabaja sobre el modelo de la escritura de imprenta (grafías separadas), puede poner varias grafías similares, pero de tal manera que en todas ellas, como conjunto, dice su propio nombre, pero también en cada una de ellas tomadas por separado dice su nombre. La hipótesis de que lo que se escriben son los nombres se generaliza luego, progresivamente, a los nombres de los objetos (Ferreiro y Teberosky, 1980).

La exploración de la escritura fue realizada por Ferreiro y Teberosky (1980), mostrando dicha investigación en su libro titulado: Los sistemas de escritura en *el desarrollo del niño*, realizándola de varias maneras, pidiendo a los niños que: 1) escribieran su nombre, 2) escribieran las palabras con las que habitualmente se comienza el aprendizaje escolar (mamá, papá, oso), 3) escribieran el nombre de algún amigo o de algún miembro de la familia, 4) contrastando situaciones de dibujar con situaciones de escribir, 5) sugiriendo que probaran a escribir tras palabras que seguramente no les habían enseñado (sapo, mapa, etc.) 6) sugiriendo que probaran escribir la oración siguiente: "*mi nena toma sol*". Las investigadoras mencionan que estas situaciones no se sucedían una tras otra de una manera fija ni de un modo continuo, sino que eran tareas que iban proponiendo en el curso de su exploración con el niño, buscando los momentos más propicios.

Los resultados que se obtuvieron con los niños de 4 a 6 años de clases media y baja nos permiten definir cinco niveles sucesivos que son propuestos por las investigadoras, los cuales son descritos a continuación:

1) En este nivel escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura. Si esta forma es básica es la escritura de imprenta, se tendrá grafismos separados entre sí, compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas. Si la forma básica es la cursiva, se tendrá grafismos ligados entre sí, con una línea ondulada como forma de base, en la cual se insertan curvas cerradas o semicerradas.

En lo que respecta a la interpretación de la escritura, está claro que, a este nivel, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado: Todas las escrituras se parecen mucho entre sí, sin embargo el niño las considera diferentes, puesto que la intención que presidió a su realización era diferente (se quiso escribir una palabra en un caso y otra palabra en el otro caso, es decir la intención que lleva a la escritura es lo que cuenta para darle el significado a lo que se escribe).

Con estas características resulta claro que la escritura no puede funcionar como vehículo de transmisión de información: cada uno puede interpretar su propia escritura pero no la de los otros.

La escritura es una escritura de nombres, pero los portadores de esos nombres tienen además otras propiedades, que la escritura puede reflejar, ya que la escritura del nombre es todavía la escritura de una determinada forma sonora.

Lo notable es que, hasta ahora, no hemos encontrado excepción a esta regla: *la correspondencia se establece entre aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura*, y no entre aspecto figural de lo escrito. Es decir, no se buscan letras con ángulos marcados para escribir casa o letras redondas para escribir pelota, pero sí mayor número de grafías, grafías más grandes o de mayor longitud del trazado total si el objeto es más grande, más largo, tiene más edad, o hay mayor número de objetos referidos.

Los niños de este nivel parecieran trabajar sobre la hipótesis de que hace falta un cierto número de caracteres (pero siempre el mismo) cuando se trata de escribir algo. Que este algo sea una palabra o una oración completa poco importa. A este nivel la lectura de lo escrito es siempre global, y las relaciones entre las partes y el todo distan mucho de ser analizables: así cada letra vale por el todo.

2) La hipótesis central de este nivel es: para poder leer cosas diferentes (es decir atribuir cosas diferentes) debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. El progreso gráfico más evidente es que la forma de los grafismos es más definida, más próxima a la de las letras. Pero el hecho conceptual más interesante es el siguiente: se sigue trabajando con la hipótesis de que hace falta una cantidad mínima de grafismos para escribir algo, y con la hipótesis de la variedad en los grafismos. Ahora bien, en algunos niños la disponibilidad de formas gráficas es muy limitada, y la única posibilidad de responder a la vez a todas las exigencias consiste en utilizar la posición en el orden lineal. Es así como estos niños expresan la diferencia de significación por medio de variaciones de posición en el orden lineal, descubriendo, en pleno período preoperatorio, los antecesores de una combinatoria, lo cual constituye un logro cognitivo notable.

Tratando de resolver los problemas que la escritura le presenta, los niños enfrentan, necesariamente, problemas generales de clasificación y ordenamiento. Descubrir que dos ordenes diferentes de los mismos elementos puedan dar lugar a dos totalidades diferentes es un descubrimiento que tendrá enormes consecuencias para el desarrollo cognitivo en los más variados dominios en que se ejerza la actividad de pensar.

En el curso de este desarrollo el niño puede haber tenido la oportunidad de adquirir ciertos modelos estables de escritura, ciertas formas fijas que es capaz de reproducir en ausencia del modelo. De estas formas fijas el nombre propio es una de las más importantes. Se habla de formas fijas porque, el niño de este nivel tiende a rechazar otras posibles escrituras de su nombre que presentan las mismas letras, pero en otro orden. Pero la correspondencia entre la escritura y el nombre es aún global y no analizable: a la totalidad que constituye esa escritura se le hace corresponder otra totalidad, pero las partes de la escritura no corresponden aún a las partes del nombre. Cada letra vale como parte de un todo y no tiene valor en sí misma.

Es importante observar que, a partir de esta adquisición (posibilidad de reproducir un cierto número de formas gráficas fijas y estables) aparecen dos tipos de reacciones de signo opuesto: a) bloqueo y b) utilización de los modelos adquiridos para prever otras escrituras. El bloqueo parece responder al siguiente razonamiento: a escribir se aprende copiando la escritura de otros; en ausencia del modelo no hay posibilidad de escribir. La utilización de los modelos conocidos para prever nuevas escrituras comparte las características básicas de las escrituras del nivel precedente: cantidad fija de grafías y variedad de grafías: Solo difiere del precedente en que las letras son fácilmente identificables.

En ese nivel existe una preeminencia marcada de la escritura en mayúsculas de imprenta sobre la cursiva.

3) Este nivel está caracterizado por el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. En este intento, el niño pasa por un período de la mayor importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba. Es el surgimiento de la llamada hipótesis silábica. Con esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes.

El cambio cualitativo consiste en que se supera la etapa de una correspondencia global entre las formas escritas y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); pero además por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.

La hipótesis silábica puede aparecer con grafías aún lejanas a las formas de las letras, tanto como grafías bien diferenciadas. Este último caso, las letras pueden o no ser utilizadas con un valor sonoro estable.

Si bien las vocales en su representación escrita tienen valor estable como tales, también pueden funcionar como representación de cualquier sílaba en la cual esas vocales aparezcan.

Cuando el niño comienza a trabajar con la hipótesis silábica dos de las características importantes de la escritura anterior pueden desaparecer momentáneamente: las exigencias de variedad y de cantidad mínima de caracteres.

En lo que respecta al conflicto entre la cantidad mínima de caracteres y la hipótesis silábica, el problema es aún más interesante, en virtud de sus consecuencias. Trabajando con la hipótesis silábica el niño está obligado a escribir solamente dos grafías para las palabras bisilabas (lo cual en muchos casos, está por debajo de la cantidad mínima que les pareciera necesaria), y el problema es aún más grave cuando se trata de sustantivos monosilabas.

4) Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética: el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya "más allá" de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de la cantidad mínima de grafías (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo).

5) La escritura alfabética constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel, el niño ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto. Parece importante hacer esta distinción, ya que a menudo se confunden las dificultades ortográficas con las dificultades de la comprensión del sistema de escritura.

El nombre propio.

El nombre propio como modelo de escritura cumple una función muy especial en la psicogénesis de la lengua escrita.

El nombre propio, pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación. Después de algunas investigaciones con niños de 4 a 6 años se obtuvieron resultados relativos a la escritura y a la lectura del nombre propio, así como las reacciones a las transformaciones del nombre. Estos resultados se presentan a continuación de tal forma que pueden ser comparables con los niveles de escritura presentados anteriormente.

Nivel 1

En este nivel la escritura del nombre propio es imposible, o se realiza con un número indefinido o variable de grafismos de un intento a otro. El nombre puede leerse tanto en la escritura del niño como en la que proponen los adultos, sin importar la variación de las grafías. En la misma escritura es posible leer tanto el nombre como el nombre y apellido completos, de una manera global, sin buscar correspondencia entre las partes. Del mismo modo, cuando sólo una parte del nombre queda visible (exceptuando el que únicamente sea visible una sola letra, debido a la hipótesis de cantidad mínima de caracteres), también allí se puede leer el nombre debido a la incapacidad de poder diferenciar entre el valor del todo y el de las partes.

Las transformaciones que pueda sufrir el nombre son irrelevantes, pero una variante que puede presentarse al leer esas transformaciones o al intentar leer partes del nombre, es que de estas variaciones resultan los nombres de otros miembros de la familia.

Este nivel está representado en proporciones bastante similares a los 4 y 5 años en clase media y clase baja.

Nivel 2.

En este nivel el niño descubre la posibilidad de una correspondencia término a término entre cada letra y una parte de su nombre completo. Este nivel tiene en común con el nivel 1, que la escritura del nombre puede ser, indiferenciadamente, también la escritura de todos los nombres y apellidos, pero difiere en que el niño comienza en este nivel 2 a desprenderse de la lectura global y a intentar una correspondencia de las partes entre sí. La limitación inherente a este nivel es que la correspondencia se buscará entre partes "completas" del propio nombre, y no entre las partes constituidas de cada nombre (sus sílabas).

Nivel 3.

Se caracteriza por la utilización sistemática de la hipótesis silábica aplicada al nombre propio. La lectura tiende a limitarse al nombre con exclusión del apellido. Sin embargo la lectura de nombre y apellido no está excluida, y puede aparecer en dos casos: cuando el nombre propio es bisílabo (dos letras no pueden leerse, según una de sus hipótesis), o bien cuando el niño es capaz de escribir correctamente su nombre (ya que se encuentra con un "sobrante" al tratar de leerlo silábicamente, es decir, haciendo corresponder una sílaba a cada letra).

La diferencia con el nivel anterior es el pasaje de la correspondencia entre una letra y un nombre, a la correspondencia entre una letra y una parte (silábica) del nombre.

Nivel 4.

Lo dicho anteriormente acerca de la escritura de otras palabras es aplicable en este nivel. Lo típico aquí, es la mezcla de lecturas derivadas de la hipótesis silábica y de un comienzo alfabético.

Nivel 5.

En este nivel, la escritura y la lectura operan sobre los principios alfabéticos y, como se mencionó en la sección anterior, los nuevos problemas que se presentan son de índole ortográfica. La lectura de partes del nombre no ofrece ya, ninguna dificultad.

En este capítulo hemos tratado de describir aspectos importantes que tienen que ver con el proceso por el que pasan los niños al adquirir ese objeto de conocimiento, la lengua escrita.

Con base en resultados aportados por las investigaciones, se puede decir que existe una génesis de la lengua escrita, cuyas formas iniciales de conocimiento y los niveles de conceptualización, trataron de explicarse aquí.

Consideramos de suma importancia hacer esta revisión acerca del proceso de adquisición de la lengua escrita, a partir de la perspectiva psicogenética, debido a que es el enfoque al cual deseamos orientar nuestra propuesta, ya que las propuestas y programas educativos que actualmente rigen el sistema educativo para edades de 3-6 años, retoman en cierta forma esta perspectiva.

En el siguiente capítulo se llevará a cabo una breve revisión de algunos programas educativos, con la finalidad de conocer la forma en la cual abordan el acercamiento de los niños con la lengua escrita; con el propósito de reconocer las posibles carencias que puedan sufrir dichos programas y también para apoyarnos en los planteamientos que sugieren para promover la familiarización con la lengua escrita y así poder enriquecer nuestra propuesta.

CAPÍTULO III

LA FAMILIARIZACIÓN DE LA
LENGUA ESCRITA EN ALGUNAS
PROPUESTAS Y PROGRAMAS
EDUCATIVOS PARA NIVEL
INICIAL Y PREESCOLAR, DESDE
UNA PERSPECTIVA
PSICOGÉNÉTICA.

CAPÍTULO III. La familiarización de la lengua escrita en algunos programas educativos para nivel inicial y preescolar, desde una perspectiva psicogenética.

En el presente capítulo describiremos de una manera muy general tres programas educativos para niños preescolares y dos propuestas educativas.

Los programas que se describirán son: "Nezahualpilli", el cual es un programa comunitario que se lleva a cabo en Cd Nezahualcóyotl, el Programa de Educación Inicial, de la Secretaría de Educación Pública (PEI, 1992), el Programa de Educación Preescolar, también de la SEP (PEP, 1992), la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), propuesta educativa que ha sido adoptada por educación inicial, para familiarizar a los niños con la lengua escrita y la propuesta desarrollada en Estados Unidos: "Learning to Read and Write" de la International Reading Association (IRA) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Se mencionarán únicamente algunas características generales de los mismos, ya que nos enfocaremos más específicamente a describir su propuesta de trabajo para familiarizar o enseñar a los preescolares la lengua escrita.

NEZAHUALPILLI.

Características generales del programa

La propuesta educativa Nezahualpilli se encuentra descrita en el libro de Pérez Alarcón, Lola Abiega, Margarita Zarco y Daniel Schugurensky, titulado: *Nezahualpilli: educación preescolar comunitaria*.

Este programa tiene una orientación constructivista, fue diseñado por un grupo interdisciplinario (Pérez, Abiega, Zarco y Schugurensky, 1986), las personas que desarrollan y aplican este proyecto son psicólogos, pedagogos, educadores, y madres de familia.

El proyecto Nezahualpilli es una propuesta para niños de 4 a 6 años del nivel preescolar, y se desarrolla en un ambiente comunitario.

Este proyecto parte de las necesidades básicas del desarrollo del niño: salud, vivienda seguridad social, identidad cultural y recreación. Cubriendo con los requisitos mínimos del sistema escolarizado, utiliza la escuela como un medio para que los distintos agentes educativos tanto de la comunidad como externos a ella, trabajen para la transformación de las condiciones de marginalidad en las que vive.

Nezahualpilli tiene como punto de partida el diálogo entre los agentes educativos y la comunidad, pues se retoma como situación de aprendizaje todo lo que ocurre dentro de ella. Esto no significa que no se trabaje con lo que pasa fuera de ella, sino que parte de lo más cercano y conocido por el niño. Por ello la cultura popular se convierte en un hecho central del

currículo, entendiendo por cultura: la manera de entender, asumir, y transformar la vida por parte de una comunidad.

Un propósito central de este proyecto, es vincular la realidad que viven los niños con la escuela. Por eso es que las personas que coordinan el programa son: educadores, miembros de la comunidad y/o los padres de familia, los cuales antes de poder coordinar el proyecto, reciben una capacitación.

El proyecto Nezahualpilli pretende ofrecer la metodología para que los miembros de la comunidad decidan su propia escuela y, la construyan después de un proceso de reflexión y análisis, de acuerdo con sus propios intereses. La participación de maestros y profesionales de la educación, es necesaria, siempre y cuando trabajen a partir de los intereses, necesidades y expectativas de la comunidad.

Es un método de trabajo que pretende que el niño sea el principal sujeto para que se consolide de un modo autónomo, crítico, independiente, capaz de solucionar problemas y de desarrollar una identidad cultural que lo defina como parte de un sector de la población con características y potencial propio. A la vez se persigue que el niño pueda incorporarse a la primaria en las mejores condiciones posibles.

Objetivos

Dentro del proyecto Nezahualpilli se presentan una serie de metas, las cuales son las directrices generales del proceso que siguen los niños, los educadores, las familias y la comunidad que participa en el proyecto. Las metas que propone para los niños, son las siguientes:

- **Autonomía:** como meta social, afectiva e intelectual. Implica un sujeto capaz de solucionar problemas, crítico, creativo, responsable e independiente, con un adecuado nivel de autoestima y solidario con los demás.
- **Solución de problemas:** facilitar o provocar situaciones en las que los niños tengan que resolver problemas por cuenta propia.
- **Creatividad:** se refiere a buscar una forma nueva y original de dar soluciones a problemas y situaciones que se presenten, o para expresar en un estilo personal sus opiniones sobre el medio ambiente.
- **Independencia:** entendida como la capacidad de tomar iniciativas y llevarlas a la práctica.
- **Responsabilidad:** tiene que ver con lograr que el niño se comprometa a hacer las cosas que le corresponden, pero no por miedo a un castigo, sino por la comprensión que desarrolle de sus obligaciones.
- **Autoestima:** dar oportunidades a los niños de sentirse respetados, valorados, amados y apoyados, para que crezcan constatando que son capaces de realizar muchas cosas y de relacionarse bien con los demás.
- **Crítica:** se refiere a la capacidad del niño de mantener su punto de vista ante cualquier persona (seguridad), así como de cambiarlo (autocrítica).

- **Solidaridad:** fomentar la solidaridad como una de las vías para que los sectores marginados enfrenten colectivamente sus problemas.

Las metas para los padres de familia:

La principal meta para los padres de familia es el desarrollo de la autonomía. Obviamente en un nivel diferente al del niño, ya que hay diferencias en tanto desarrollo, experiencias de vida, formas de participación en la escuela, etc.

El programa estimula la participación de los padres y admite la entrada de éstos al trabajo escolar: el método es flexible ya que permite que la participación de los padres, en el aspecto educativo, promueva su autonomía. Una mayor autonomía permitirá ampliar su capacidad para solucionar problemas, de ser más críticos y tener un mejor autoconcepto de sí mismos a través de la revaloración de su papel en el trabajo educativo. También para tener mayor independencia en las decisiones que tomen acerca de la educación.

Las metas para los educadores

Al igual que en los niños y los padres, la autonomía es la meta más importante para los educadores que trabajan en el programa. Esta meta también puede denominarse autogestión. Esto hace referencia a la capacidad de los grupos de apropiarse del proyecto y dirigirlo de acuerdo con sus propios intereses. En otras palabras de hacerlo suyo, tanto en el aspecto pedagógico, como en el financiero y administrativo. Ya que sólo a través de este proceso será posible que se dé una auténtica reflexión sobre el trabajo educativo. Las metas del proyecto no se dan por separado para cada uno de los grupos con los que se trabaja. Se dan en forma conjunta, lo que hace que a través del trabajo con los niños sea posible desarrollar las metas para educadores y padres de familia.

Postura del programa con respecto a la lengua escrita

El proyecto Nezahualpilli plantea que la organización del ambiente de trabajo y la rutina de actividades tienen por objeto ofrecer al niño un espacio para la interacción individual y grupal con un conjunto de opciones de investigación y recreación derivadas de los temas generadores. Las condiciones reales de funcionamiento del programa requieren tres tipos de recursos: espacio físico, muebles y materiales didácticos.

El espacio físico se organiza por áreas y rincones los cuales se dividen en tres áreas básicas: a) área movida, b) área semimovida y c) área tranquila. Los rincones que se establecen son: la casita, de construcción, de ordenar y contar, de experimentos, la biblioteca, artes y agua y arena, en los cuales realizan diversas actividades. De la misma manera este proyecto propone un rincón para leer y escribir, el cual incluye como mobiliario: mesas y sillas adecuadas a los niños, estantes hechos con tablas y ladrillos, pizarrón y franelógrafo. En herramientas de trabajo: botes y cajas, cuadernos en blanco o rayados por cada niño, lápices y gomas, hojas de

papel de reciclaje, tijeras, crayolas, gises, borrador. Como material escrito: carpetas para archivar el trabajo, láminas con el dibujo y la palabra clave, bote con letras sueltas de plástico, madera o papel, fichas con los nombres de los días de la semana, revistas para recortar, periódicos, volantes, recetas, gráficas elaboradas con los niños (de puntualidad, asistencia, actividades, etc.), calendario para escribir la fecha.

El rincón para Leer y Escribir, no tiene como objetivo que los niños aprendan a leer y escribir en este periodo. Lo que se propone son experiencias en donde los niños entren en contacto con el mundo escrito, y en donde vivan la utilidad de la lectura y escritura. Este "entrar en contacto" con el mundo escrito deberá ocurrir cuando el interés por aprender a leer y escribir aparezca. Este incipiente interés se verá apoyado a su vez por experiencias y actividades, en las cuales los niños descubren qué son esos signos que llamamos letras; qué son esos signos que comunican algo, que lo que pensamos se puede escribir y luego leer.

Según lo mencionado en este programa, el desarrollo alcanzado en la adquisición de la lengua escrita, será diferente en cada niño. No establecen un objetivo terminal durante el año escolar, ya que sus avances serán distintos: probablemente unos niños lograrán comprender la utilidad de la lectura y escritura; otros construirán algunas palabras o leerán otras, mientras que algunos alcanzarán un mayor dominio de la lengua escrita.

Se entiende por escritura todo intento del niño por representar gráficamente las ideas, y esto es, para él, diferente del dibujo. Lo que se entiende por escritura abarca desde el garabato, las pseudoletras y las letras convencionales de nuestro alfabeto.

Al escribir, el niño intenta expresar sus ideas. Con las copias y planas no construye, sólo imita, limitando su capacidad pensante.

Por lectura no se entiende descifrar una palabra letra por letra, sino todo intento por descubrir el mensaje ya escrito. Por ejemplo, el niño lee cuando intenta descubrir lo que dice una caja de alimento o cuando descubre en las fichas con nombres de sus compañeros, aquellos en los que "dice" un nombre que se parece al de él: Luis, Luisa, Lupe.

Las actividades sugeridas tienen como características que propician una mayor comprensión de lo que significa leer y escribir, apoyando de este modo el aprendizaje de la lectoescritura como un conocimiento que cada niño va construyendo.

En suma, Nezahualpilli retoma la concepción teórica psicogenética, en donde el niño construye su conocimiento a partir de su propia experiencia con el medio ambiente, y como objetivo central, en lo que se refiere a la lengua escrita, el motivar al niño a construir y comprender el significado de lo que está escrito.

Algo importante en este programa es el respeto que dan a la evolución de la lectoescritura de cada niño, de la misma manera la consideración que muestran por la individualidad de los mismos.

En esta propuesta (Pérez, Abiega, Zarco y Schugurenky, 1986) se describen los materiales que contiene el rincón para leer y escribir, así como las metas generales que debe cubrir. También habla de ciertas habilidades secundarias que el niño debe poseer (linealidad de la escritura, ubicación en el espacio de la hoja, etc.), como complemento para la adquisición de la lengua escrita.

Sin embargo, algo esencial que no se encuentra descrito, es el método que se tendría que llevar a cabo, para que los coordinadores cumplan con esas metas fijadas.

De la misma manera no mencionan un procedimiento específico en relación con la forma de utilizar los materiales.

Es decir no se mencionan aspectos acerca de cómo lograr que los niños se apropien de la lengua escrita, de que actividades deben planearse y realizarse.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (PEI, 1992).

Características generales del programa.

Este programa responde a los retos de la modernización educativa proponiendo un programa flexible, que permita la participación regional y adecúe sus contenidos a cada contexto o situación, contemplando la participación de las personas involucradas como agentes educativos para lograr un proceso integral basado en interacción adulto-niño. (García, 1995)

El programa de Educación Inicial se describe como un modelo pedagógico del que pueden derivarse las medidas y recomendaciones operativas que permitan hacer realidad los propósitos en él establecidos. Se presenta como una propuesta de trabajo para los agentes educativos, que puede adaptarse a las distintas regiones y contextos del país. (García, 1995)

Está dirigido a los niños en edad temprana, el servicio se caracteriza por brindar una educación integral, apoyada en la participación activa del adulto y centrada en el desarrollo de aspectos referidos a su persona, a su relación con los demás y con el entorno, cabe mencionar que el programa ofrece también actividades para niños de 4 a 6 años, los cuales se consideran como preescolares. (García, 1995)

Dentro de su estructura se encuentran algunos antecedentes de la educación inicial en México así como su contexto internacional. Contienen además algunos apartados relacionados con la fundamentación teórica, objetivos, estructura curricular, metodología y evaluación.

Fundamentación teórica.

Retoma diversas posturas psicológicas las cuales, según el programa, ofrecen información pertinente para entender la importancia de la interacción en el desarrollo del niño y

la configuración de la niñez. Lo anterior tiene que ver con el hecho de que la interacción constituye la categoría central del programa; se mencionan tres planos básicos de interacción del niño: uno se refiere a la confrontación consigo mismo, otro caracterizado como un encuentro constante con el mundo social, y el último con las características peculiares de las cosas físicas del mundo que lo rodea (PEI, 1992).

El Programa de Educación Inicial busca mejorar la calidad de la interacción que se establece con el niño, a través del respeto de las necesidades e intereses que marcan su desarrollo y de la conducción de su potencial hacia el logro de habilidades y cualidades socialmente necesarias para su desempeño educativo (PEI, 1992).

Las teorías o posturas que se manejan en el programa son la conductual, la psicoanalítica y la genética (PEI, 1992).

El programa de educación inicial, brinda una breve descripción de las teorías que le dan sustento, sin embargo, no se logra una apreciación clara de qué fundamentos teóricos retoman y de qué forma los hacen prácticos dentro de la estructura del mismo.

Objetivos generales.

Este programa intenta promover el desarrollo del niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad. Contribuir al conocimiento y al manejo de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela (PEI, 1992).

Algunos otros de los aspectos importantes dentro de este programa son la estimulación e incremento de la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla. Enriquecimiento de las prácticas de cuidados y atención a los niños menores de cuatro años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores; así como la ampliación de los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven propiciando climas de respeto y estimulación para su desarrollo (PEI, 1992).

Diseño curricular.

Con respecto al diseño curricular se dice que no es una estructura rígida, es decir está sujeta a modificaciones, se menciona a la estructura curricular como el instrumento fundamental que permite orientar y normar la labor educativa que se desarrolla con los niños en la Educación Inicial (PEI, 1992).

En él se estipulan los propósitos que persigue, los contenidos considerados relevantes y necesarios, las características que deberá asumir el proceso educativo y los lineamientos y criterios que tienen que cumplir la evaluación (PEI, 1992).

Cuenta con tres marcos básicos; el conceptual, curricular y operativo. Dentro del conceptual se encuentran los fundamentos psicológicos, sociológicos y pedagógicos para el desarrollo personal, social y ambiental; el diseño curricular contempla los temas que se requiere que se aborden para el desarrollo que se pretende, los cuales son: psicomotricidad, razonamiento, lenguaje, socialización, social, familia, comunidad, escuela, conocimiento, problemas ecológicos, conservación y prevención, salud comunitaria. Cada uno de estos cuenta con diferentes ejes (marco operativo), con actividades educativas de tipo propositivas e indagatorias (PEI, 1992).

Metodología.

La metodología del programa de educación inicial, involucra un conjunto de lineamientos que orientan y enriquecen la interacción entre adultos y niños. El programa considera tres tipos de interacciones básicas: adulto-niño, niño-niño, adulto-adulto (PEI, 1992).

La planeación de las actividades ayuda a cubrir de manera organizada las necesidades e intereses de los niños y ésta requiere de diversos puntos de vista para impedir que la organización diseñada se constituya en un esquema rígido que imposibilite, tanto el adecuado funcionamiento como la creatividad de los niños y adultos (PEI, 1992).

Sin embargo a pesar de estos planteamientos, no establece sugerencias de actividades que pudieran llevarse a cabo para desarrollar cada uno de los temas y lograr con los objetivos.

Evaluación.

El programa considera que a través de la evaluación se diferencian los logros educativos y la formación de capacidades que son productos del programa, de los que son resultado del propio desarrollo del niño (PEI, 1992).

La evaluación se lleva a cabo en tres distintos momentos: inicial, intermedia y final.

Menciona la importancia de las evaluaciones a lo largo del año escolar, pero no menciona en qué materiales se apoyan para esta tarea.

Postura del programa con respecto a la lengua escrita.

Es importante mencionar que en el programa de 1992 de Educación Inicial, no contempla dentro de su estructura la importancia de motivar al niño hacia la lengua escrita en ninguno de sus temas o por lo menos no lo hace explícitamente.

Dentro del tema de lenguaje del programa, se encuentran dos contenidos:

Expresión verbal: El cual involucra ejercitar balbuceo y expresión monosilábica; expresar verbalmente los nombres de objetos, animales o personas; expresión verbal de ideas.

opiniones y dar respuesta a diversas preguntas; hablar de manera correcta y articulada; empleo correcto de pronombres, sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.

Comprensión verbal: El cual involucra ejecutar órdenes simples y complejas; identificar situaciones y personajes en las narraciones; diferenciar el tono verbal y musical.

Características de su propuesta de trabajo con relación a la lengua escrita.

El programa de educación inicial de la Secretaría de Educación Pública contiene la propuesta educativa para este nivel, sin embargo dentro de sus contenidos no plantea su postura con respecto a la lengua escrita. A pesar de esta situación, en los últimos años se ha trabajado en esta área, con el objetivo de familiarizar a los niños de los CENDI's, con la lengua escrita. Al respecto, no existe un programa formal para que el personal docente realice las actividades en relación con este objetivo, es decir no existen documentos que planteen objetivos, procedimientos y actividades de familiarización de los niños de educación inicial con la lengua escrita. Sin embargo, el personal técnico de los centros, ha tomado como base, para llevar a cabo las actividades relacionadas con la lengua escrita, un documento dirigido al aprendizaje de la lengua escrita: Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE).

La Propuesta para el aprendizaje de lengua escrita fue diseñada para maestros de grupos integrados, del nivel de educación primaria es decir grupos de niños repetidores del primer año de primaria. Como ya se mencionó, este documento tiene como propósito guiar a los docentes en el proceso de adquisición de la lengua escrita de niños de primaria. El marco teórico de dicha propuesta está basado en la postura psicogenética

Aunque en la propuesta se hace énfasis en la manera cómo los niños se apropian de ese objeto de conocimiento, sus objetivos, actividades y materiales no corresponden a las necesidades de los niños preescolares. Es decir, este documento no fue elaborado con el objetivo de guiar a las educadoras de preescolar para realizar actividades relacionadas con la lengua escrita; por lo tanto no norman las actividades que realizan las educadoras, ya que ellas tampoco cuentan con el material adecuado para desarrollarlas, además de que no proporcionan un procedimiento específico para llevarlas a cabo. Esto ha provocado que la propuesta se utilice de manera irregular, por el personal técnico.

Debido a la importancia de esta propuesta, que es la base sobre la cual trabajan las educadoras, se describirá con mayor detalle más adelante.

PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR (PEP, 1992).

Características generales del programa.

En la educación preescolar el niño encuentra un espacio que ofrece actividades para estimular la creatividad y curiosidad, su autoestima y confianza en sí mismo, así como la

oportunidad de desarrollar las habilidades que le permiten acceder con éxito a la educación formal.

El Programa de educación preescolar está dirigido a niños de 4 y 5 años de edad. Dentro de su estructura podemos observar diversos apartados como: fundamentación, objetivos, estructura del programa, bloques de juegos y actividades, espacio y tiempo, aspectos metodológicos, planeación de las actividades, lineamientos para la evaluación y anexos.

Fundamentación.

El programa considera que el docente difícilmente podría identificar su lugar como parte importante del proceso educativo si no posee un sustento teórico y no conoce cuáles son los aspectos más relevantes que le permitan entender cómo se desarrolla el niño y cómo aprende. Por esto, se le da gran peso a fundamentar el programa, en la dinámica del desarrollo infantil, en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social. En este sentido, se brindan algunos conceptos relacionados con el tema y las características del niño en edad preescolar. Lo que se busca es desarrollar un programa educativo del nivel preescolar coherente con la fundamentación (PEP, 1992).

Sin embargo, la fundamentación teórica que maneja el Programa de Educación Preescolar, se da de manera muy general, en relación con los aspectos del desarrollo del niño.

Objetivos.

Pretende que el niño desarrolle su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional; que desarrolle formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones; que socialice a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos; desarrolle formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permita adquirir aprendizajes formales; experimente acercamientos a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas (PEP, 1992).

Estructura del programa.

Para llevar a cabo la finalidad del programa, éste elige el método de proyectos como estructura operativa del programa, con el fin de responder al principio de globalización, propuesta que brinda la oportunidad al niño de participación de acuerdo a su interés en la elección de los temas que desea conocer. (PEP, 1992).

Trabajar por proyectos, permite colocar a los niños en una dimensión diferente a la que tradicionalmente se les da acceso en el proceso educativo; es decir, implica reconocer que pueden tener una participación inteligente y rica en significados propios, en todos los momentos de ejecución de un proyecto, y que en esa participación se pone a prueba su potencial de desarrollo (PEP, 1992).

Este método fundamenta principalmente los beneficios del trabajo colectivo sin que, durante el mismo, se pierdan las posibilidades de expresión y realización individuales, su organización y desarrollo dependen de las interacciones entre los niños y el docente para tomar decisiones de las que todos se sienten parte de un equipo (PEP, 1992).

Bloques de juegos y actividades.

En esta parte del programa se presenta una organización de juegos y actividades relacionados con distintos aspectos del desarrollo, a la que se ha denominado organización por bloques, y que permite integrar en la práctica el desarrollo del niño. El programa reitera que el niño se desarrolla como una totalidad y que se aproxima a la realidad con una visión global de la misma y que la presentación de las actividades por bloques no contradice, el principio de globalización, ya que éstos se relacionan no en forma exclusiva pero sí predominantemente con los distintos aspectos del desarrollo infantil. En este sentido el programa considera que los bloques de juegos y actividades que se proponen son congruentes con los principios fundamentales que sustentan el programa y atienden con una visión integral el desarrollo del niño (PEP, 1992).

Los bloques propuestos por el programa son bloques de juegos y actividades relacionados con: la sensibilidad y expresión artística, psicomotrices, con la naturaleza, las matemáticas y con el lenguaje (PEP, 1992).

El programa es claro en cuanto a la explicación de los bloques de juegos y actividades, pues se puede apreciar qué aspectos interesa que los niños desarrollen.

Espacio y tiempo.

De acuerdo con el programa de educación preescolar, el espacio y el tiempo dan contexto a la acción educativa, haciendo que su organización permita el funcionamiento del programa, menciona que esto significa un reto en la tarea del docente, pues implica reflexión, renovación y ajustes continuos, además de que el ambiente, lugar y rito en que se desarrollen las actividades sienten que atender, en primer lugar, a las necesidades de los niños. La forma en la que el docente logra apropiarse del espacio y lo organiza para propiciar experiencias formativas resulta determinante. En este apartado se dan algunas ideas de cómo deben organizarse el espacio interior, la organización del aula por áreas, espacio exterior y el tiempo de la jornada de trabajo (PEP, 1992).

Aspectos metodológicos.

En el programa se menciona que la metodología traduce los principios generales del mismo, en respuestas operativas para la práctica educativa. Estas respuestas constituyen lineamientos para el hacer del docente, las formas de trabajo de los niños y el ambiente educativo en su conjunto. La metodología se refiere a tres cuestiones centrales como la relación del docente con los niños y sus padres, cómo fomentar la creatividad y la libre expresión de los niños y las formas de organización y coordinación del trabajo grupal (PEP, 1992).

Planeación de las actividades.

La planeación de actividades en el programa se deriva de su organización por proyectos. El proyecto requiere de una planeación abierta de tal forma que se de cabida a nuevas ideas, sugerencias de actividades y juegos, ampliación o modificación de algunas actividades. Dentro del programa se proponen dos niveles básicos de planeación: la planeación general del proyecto y el plan diario (PEP, 1992).

Lineamientos para la evaluación.

En este apartado se da una idea general de lo que se considera evaluar y por qué es útil llevarla a cabo. Se menciona la utilidad que ésta tendrá en cada uno de los momentos que se lleve a cabo durante el ciclo escolar. Las evaluaciones que se llevan a cabo están dirigidas al grupo, en donde se pretende llevar a la reflexión de los niños y docente acerca de la tarea realizada; igualmente se llevan a cabo evaluaciones de los proyectos realizados. En lo que respecta a la evaluación final, se da importancia a dos tipos de informes que el docente tiene que hacer: uno referente al grupo total e informes de cada uno de los niños del grupo (PEP, 1992).

Anexos.

En esta última parte del programa se encuentran algunos documentos que se utilizan de forma oficial para reportar las evaluaciones, informes grupales e individuales así como algunas sugerencias acerca de la planeación de actividades y registros de observación,

Postura del programa respecto a la lengua escrita.

Dentro del bloque relacionado con los juegos y actividades relacionadas con el lenguaje, existe un apartado que tiene que ver con la lengua oral, lectura y escritura, en donde se dan una serie de actividades que tienen que ser cubiertas por el niño al momento de su trabajo cotidiano. Esto implica que, el programa en realidad sí plantea la familiarización y utilización de la lengua escrita a la vez que la hacen funcional

En este sentido, el nivel preescolar cuenta con un material llamado: "Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar", realizado por la Secretaría de Educación Pública Documento que será descrito más adelante.

PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA (PALE).

Características generales del programa.

Alrededor de 1974, Gómez, Cárdenas, Guajardo, Kaufman, Maldonado y Velázquez comenzaron a desarrollar algunas investigaciones, acerca de la calidad de la lectura. Ya no

interesaba únicamente que las personas supieran leer descifrando sino que se empezó a pensar en la importancia que tenía la calidad y, cambiando la definición de lectura como descifrado, se conceptualizo como comprensión lectora, se propuso que no hay lectura si no existe comprensión del texto (SEP, Coordinación Sectorial de Educación Primaria).

Este planteamiento fue producto de la inquietud provocada por la gran cantidad de alumnos que no lograban terminar la primaria; se hizo hincapié en la necesidad de estudiar por qué tantos niños reprobaban y desertaban de la escuela. Esto condujo a observar que uno de los problemas más serios era que los chicos no aprendían a leer y a escribir convenientemente en el tiempo señalado, especialmente al terminar el ciclo de primero y segundo grados. El nivel de lectura de los niños no era aceptable: no es importante que los niños aprendan a leer en forma mecánica, sino que comprendan lo que están leyendo. De ahí que se despertara un interés por investigar y desarrollar materiales que pudieran servir a los maestros para enseñar a leer comprensivamente (Gómez, Cárdenas, Guajardo, Kaufman, Maldonado y Velázquez, 1984).

Gran parte de los problemas de reprobación en nivel primaria no se refieren al español, se deben a que los niños después de la primaria abordan textos que no comprenden porque no tienen una habilidad lectora comprensiva. Naturalmente que esto los lleva a fracasar tanto en matemáticas, (porque no entiendo qué es lo que le están pidiendo en los problemas), como en historia o en geografía: el niño intenta entender al pie de la letra lo que le dicen los libros, no sabe resumir, no sabe articular y guardar en su mente la esencia de lo que está estudiando (Gómez, op. cit.).

Se iniciaron entonces, en forma experimental, primero la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) y posteriormente la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM) y Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y escritura (PRONALEES).

Las dos primeras propuestas están dirigidas a grupos de niños integrados, es decir niños que reprueban el primer grado de nivel primaria; el primer grado es en el que se llevan a cabo las actividades dirigidas a la enseñanza de la lengua escrita.

Sin embargo, estos programas de lectura y escritura, que se habían iniciado como programas remediales, se transformaron en programas regulares. Por esa razón el PALEM cambió a PRONALEES, dirigido ya a grupos de alumnos regulares.

Estas propuestas de trabajo han ido cambiando su nombre, básicamente en consideración a la población a la que se dirige, sin embargo su fundamentación teórica y objetivos generales siguen siendo los mismos en las tres propuestas. Por lo tanto se hablará de una sola propuesta, elaborada por Gómez Palacio y colaboradores(1984).

Esta propuesta está basada en un marco teórico psicogenético, fundamentada en las investigaciones de Emilia Ferreiro y cols. (1984). El propósito de este documento es presentar a los maestros de nivel primaria, los fundamentos que sustentan esta propuesta y las actividades prácticas que permitan su implementación en el aula.

Objetivos

El objetivo general de esta Propuesta es fortalecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura, a partir de la concepción de la lectura como sistema comprensivo, no en el descifrado, sino en la comprensión de la lectura y en la capacidad del niño de expresar por escrito sus ideas.

Postura del programa con respecto a la lengua escrita

Los autores explican algunas conceptualizaciones con respecto a la lengua escrita, las cuales son parte del fundamento teórico de su propuesta. El cual está basado en la aproximación psicogenética.

Se pone énfasis en que, lo que describen no es un método de enseñanza, sino una propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Este trabajo parte del niño, los principios que lo sustentan están presentes en el proceso cognitivo. Esta propuesta contiene los objetivos marcados por el programa oficial para el primer año de educación primaria, respecto al aprendizaje de la lengua escrita.

Se describen importantes aspectos que son necesarios considerar a la hora de abordar la enseñanza de la lengua escrita. Estos aspectos son:

- Tomar en cuenta que el niño antes de estar capacitado para comprender las formalidades y concepciones de la lengua escrita, atraviesa por un proceso cognitivo que evoluciona a distinto ritmo en cada sujeto.
- Antes de ingresar a la escuela ya ha comenzado a hacer intentos por descubrir las reglas que rigen a este objeto de conocimiento que es la escritura; es decir, formula hipótesis que va modificando o comprobando a medida que las confronta con el objeto de su interés.

Características de la propuesta de trabajo en relación con la lengua escrita.

El trabajo de esta propuesta parte de una concepción diferente a la tradicional sobre cómo aprende el niño y cuál es el papel del maestro sobre este proceso, replantea el problema de la planificación de las actividades, la organización de los materiales en el aula. El docente debe tomar en cuenta la importancia de que:

- Como cada niño es diferente de otro, la forma en que se enfrentan a determinada actividad será variable. El hecho de conocer los diferentes momentos en el proceso de adquisición de la lengua escrita le permite comprender las preguntas que formulan los niños.
- Es necesario respetar el proceso de cada niño y pensar en función de él, cuáles son las actividades más convenientes en cada momento.
- La organización de los alumnos en dos o tres grupos, formados por niños cuyos niveles de conceptualización sean cercanos, favorece el intercambio de opiniones y de información

entre sus miembros y permite un avance más rápido y más rico, desde el punto de vista social como cognitivo.

- Las sugerencias de los niños sobre qué desean hacer, indican al maestro cuáles son los intereses de sus alumnos. La planificación de algunas actividades con la participación de ellos les permite comprender que sus opiniones importan y que el maestro los toma en cuenta.

Se explican algunos conceptos que ayudan a los docentes a entender la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, la cual es englobada dentro de un marco psicogenético, tales conceptos como: *el concepto de aprendizaje, Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, el papel del maestro, la adquisición de la lengua escrita, la organización de actividades (individuales, en equipo o grupales.*

Se presentan algunas sugerencias para planificar actividades que pueden ser organizadas por el maestro y se llevan a cabo de manera regular durante todo el año y con todo el grupo. Las actividades son descritas de manera específica, además en cada una de ellas se explica de forma breve, qué se pretende favorecer con ella. También presentan 100 fichas de trabajo que contienen actividades para ser propuestas a todo el grupo, pequeños grupos o niños en forma individual, programadas de acuerdo al nivel de conceptualización en que se ubican los niños.

Algunas de las actividades generales que describen son:

Trabajo con portadores de texto, identificación de portadores de texto, anticipación del contenido de un texto., préstamo de libros, trabajo con libros de cuentos, presenciar y participar en actos de lectura, identificar actos de lectura, canciones de palabras, dictados., Uso del alfabeto, trabajo con el nombre propio, etc.

Las actividades presentadas son sólo algunas de las sugerencias que puede llevar a cabo el maestro, ya que en la medida que él comprenda el proceso de aprendizaje del niño, los objetivos planteados para de cada actividad y el desarrollo de la misma, será capaz de inventar otras actividades similares que enriquezcan el trabajo.

La propuesta sugiere a los maestros dedicar de 30 a 50 min. diariamente, para el trabajo específico de la lectoescritura. Dependiendo del interés del grupo y de la organización del tiempo para llevar a cabo otras actividades.

En la propuesta se insiste que el programa debe iniciarse desde que el niño comienza su escolaridad, es decir, desde el preescolar, ya que no se puede iniciar un manejo adecuado de la lengua más tarde, ni en los últimos grados de primaria, ni en la secundaria. Por esta razón se encuentran interesados en "bajar" hasta el preescolar para implementar esta nueva manera de concebir la lengua como forma de comunicación. Sin embargo, la propuesta se trabaja en el nivel de educación primaria.

Dentro de las ventajas que podemos apreciar de esta propuesta están las siguientes:

- Presenta un sustento teórico adecuado, basado en la aproximación psicogenética, haciendo énfasis en la manera cómo se desarrolla el conocimiento de la lengua escrita, en los niños.
- Las actividades sugeridas en esta propuesta están basadas en los resultados de investigaciones realizadas sobre la psicogénesis de la lengua escrita, esto quiere decir que se toma en cuenta y respeta el desarrollo cognoscitivo del niño. De esta manera las actividades se estructuran de acuerdo a los diferentes niveles de conceptualización por los que pasan los niños.

Sin embargo en la propuesta también se identifican algunas desventajas que podrían impedir el cumplimiento de sus objetivos, tales desventajas son las siguientes:

- El documento es dirigido a otro nivel educativo, y para su utilización en nivel preescolar la educadora requiere adaptarlo y delimitar objetivos diferentes a los que plantea la propuesta.
- El contenido del documento es complejo y de difícil lectura, ya que los términos que manejan son muy técnicos. Esto dificulta que las educadoras asimilen la información que se les presenta.

Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar.

La "Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar", se basa en el enfoque psicogenético. Se pretende que el educador a través del proceso de enseñanza-aprendizaje y con base en el Programa de Educación Preescolar incorpore a su tarea diaria conceptos, actitudes, metodología, técnicas y valore su experiencia para concretizar una participación encaminada hacia el desarrollo del niño, por medio de la interacción de éste con los objetos de conocimiento (SEP, sin año).

Esta orientación persigue el descubrimiento de los sistemas del lenguaje oral y escrito por el niño, a partir de su propia acción, lo cual deja de lado rotundamente la enseñanza de la lectura y escritura, correspondiendo este tema a la escuela primaria (SEP, sin año). Cabe señalar que esta guía posiblemente sea una adaptación del PALE para el nivel preescolar, ya que maneja y presenta de manera similar la estructura y organización del contenido.

El objetivo del documento es proporcionar a la educadora los lineamientos teóricos, metodológicos y didácticos que apoyen su labor docente para favorecer el acercamiento del niño a la lectura y escritura y así alcanzar las siguientes finalidades:

- Propiciar que el niño tenga experiencias con diversos materiales escritos en situaciones didácticas significativas dentro de un marco de desarrollo integral.
- Ampliar las posibilidades de acción y comunicación del niño al interactuar con la lengua oral y escrita.
- Respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño al apoyar el proceso de construcción de la lengua oral y escrita.

- Suplir las carencias de estimulación de aquellos niños que provienen de hogares no alfabetizados.

El documento se divide en tres capítulos:

El primer capítulo establece las bases teóricas que sustentan el trabajo, en éste se retoman aspectos relacionados con el aprendizaje, además de retomar algunas aportaciones derivadas principalmente de la teoría psicogenética de Jean Piaget, también se habla acerca de algunos principios teóricos pedagógicos y de pautas generales para favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

El segundo capítulo, se describe el sistema de escritura como objeto de conocimiento y los principios que lo rigen, se definen los procesos de escritura y lectura desde el punto de vista psicogenético y psicolingüístico por los que atraviesa el niño en la adquisición de este conocimiento. Con la finalidad de que las educadoras cuenten con una visión general de cómo introducir procesos y elementos didácticos, se presentan algunas actividades de lecto-escritura relacionadas con los descubrimientos que el niño hace para avanzar en sus niveles de conceptualización de la lecto-escritura, se dan ideas acerca de cómo organizar las actividades y al final se da un glosario de términos con el fin de facilitar a las educadoras la comprensión y actividades propuestas.

En el tercer capítulo, se habla de forma general acerca del papel de los elementos en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, además de diversas estrategias didácticas que tienen que ver con las formas de interacción que deben presentarse entre el niño y los padres, educadores, y el entorno en general. También se encuentran algunas opciones de interacción para la educadora con respecto al niño, de tal forma que se pueda destacar la importancia que el lenguaje del adulto tiene en la formación del niño. Se presentan estrategias para introducir actividades de lecto-escritura en la planeación, realización y evaluación de situaciones diversas. Finalmente, se brindan diversas sugerencias para que la educadora pueda llevar a cabo el proceso didáctico: observar-planear-realizar-evaluar.

Como ya se ha mencionado el Programa de Educación Preescolar plantea la importancia de familiarizar a los niños con la lengua escrita. De esta manera la Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar es un valioso esfuerzo que se diseñó para tratar de dar respuesta a las inquietudes que educación preescolar manifiesta en su programa con respecto al acercamiento del niño con la lengua escrita.

De esta manera el documento se caracteriza por algunos elementos que consideramos, ayudan al docente a cumplir con el objetivo de familiarizar a los niños con la lengua escrita. Algunos de estos son:

- El material fue diseñado expresamente para educadoras del nivel preescolar, del sistema de Educación Pública.

- Es congruente con el Programa de Educación Pública de la SEP, ya que considera los objetivos que plantea dicho programa, en relación con familiarizar a los niños con la lengua escrita.
- Presenta un sustento teórico adecuado, basado en la aproximación psicogenética, haciendo énfasis en la manera cómo se desarrolla el conocimiento de la lengua escrita, en los niños.
- Hace énfasis en el proceso de desarrollo del niño, para organizar las actividades, de acuerdo al nivel de conceptualización que tienen los niños.
- Es claro el papel de la educadora, en cuanto a que es facilitadora del conocimiento, ya que diseña y organiza el ambiente para crear condiciones favorables de aprendizaje para los niños.
- Se propone llevar a cabo una evaluación, principalmente con base en la observación de los niños. Esta evaluación se lleva a cabo de manera individual para tratar de dar una continuidad en el siguiente año de su estancia en educación preescolar.
- Se le da importancia a la vinculación de los padres como agentes importantes en el proceso de aprendizaje en los niños.

La guía también presenta algunas desventajas que podrían impedir el cumplimiento de sus objetivos, a continuación se mencionan algunas de éstas:

- Aunque el documento está dirigido a educadoras, su contenido es complejo y de difícil lectura, ya que los términos que manejan son muy técnicos. Esto dificulta el cumplimiento de los objetivos. Consideramos que el personal requiere materiales prácticos y sencillos que le ayuden a comprender el desarrollo del niño y el papel que ellas tienen en relación con la familiarización del niño con la lengua escrita.
- Por otro lado nos damos cuenta que es un material bastante extenso, lo cual hace que la lectura de éste se haga complicada y muy prolongada.
- Con respecto a las actividades que sugiere la guía, podemos decir que los ejemplos que presentan son muy pocos. Lo cual dificulta que los docentes realmente se apropien de la idea que se intenta transmitir.

Por último, describiremos de manera general una propuesta educativa que se lleva a cabo en Estados Unidos, para niños pequeños de preescolar, primaria, centros de cuidado infantil y guarderías, está dirigida a la familiarización y adquisición de la lengua escrita.

APRENDIENDO A LEER Y ESCRIBIR: PRÁCTICAS APROPIADAS DE DESARROLLO PARA NIÑOS PEQUEÑOS.

Características generales del programa.

La International Reading Association (IRA) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), ambas asociaciones de Estados Unidos, exponen su postura con respecto a la adquisición de la lengua escrita de los niños, en el documento *Learning to Read and Write* elaborado por Neuman Cople y Bredekamp (2000).

Esta propuesta está dirigida, en primer plano, a maestras y educadoras, en segundo plano, a padres y personal de los centros de cuidado infantil. El documento está elaborado para niños de 0 a 8 años, ya que ésta es la etapa que consideran más importante para el desarrollo de la lengua escrita.

En su contenido se presentan de forma general principios de desarrollo y recomendaciones de prácticas para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita, constituyendo una guía para maestros de niños pequeños en el nivel primaria y preescolar, así como para el personal de los centros de cuidado infantil y guarderías. Estos principios y prácticas sugeridas podrían también ser de interés para algunos adultos que se encuentran en una situación en la cual pueden influenciar el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños, estos otros adultos son: los padres, abuelos, hermanos mayores y otros miembros de la comunidad.

Se menciona además que la lectoescritura no emerge de forma natural, sino que se requiere de una guía de enseñanza para atender a las necesidades de los niños (individual, cultural y lingüística).

Objetivos

Los objetivos generales de esta propuesta son:

- Guiar a los maestros de niños pequeños del nivel de primaria y preescolar, así como al personal de los centros de cuidado infantil y guarderías, proporcionando sugerencias de prácticas para desarrollar y favorecer la lengua escrita.
- Que los niños se den cuenta de la funcionalidad y el placer que provee la lengua escrita.
- Que los niños aprendan a comunicarse y a expresar sus ideas a los demás y a ellos mismos, a través de la lengua escrita.

Postura del programa con respecto a la lengua escrita

Esta propuesta no presenta los principios teóricos en la cual se basa. Sin embargo, por la información que maneja, puede decirse que el documento está basado en la teoría epistemológica ya que los autores consideran al niño como un constructor de su propio conocimiento, y también afirman que éste requiere de guías que favorezcan la adquisición de la lengua escrita.

El documento proporciona diversas actividades para llevar a cabo con los niños de 0-8 años. Estas actividades son organizadas de acuerdo a la etapa de desarrollo en la cual se encuentran los niños, ya que suponen que las necesidades de estimulación hacia la lengua escrita son diferentes.

Consideran que las primeras experiencias de los niños con la lengua escrita se dan a muy temprana edad, estas experiencias serán fundamentales para el posterior aprendizaje de la lectura y escritura.

La adquisición de la lengua escrita es conceptualizada como un desarrollo continuo más que como un fenómeno de todo o nada, es decir, es un proceso que se desarrolla durante toda la vida.

La habilidad para leer y escribir no se desarrolla naturalmente, sino que se requiere de una cuidadosa planeación e instrucción adecuada.

Se dice que no existe un único método para la adquisición de la lengua escrita que sea efectivo para todos los niños, ya que éstos son diferentes entre sí; la efectividad depende de que el maestro posea habilidades y gran variedad de estrategias de enseñanza que puedan abarcar la diversidad de características que poseen los niños.

Del mismo modo, esta propuesta subraya la importancia de los "ambientes alfabetizadores". Aunque en este documento no se habla respecto a lo que implican este tipo de ambientes, sí se proporciona una gran variedad de actividades que ilustran y dan significado a este término.

Sin embargo, la International Reading Association en su documento: "Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write" de Strickland y Mandel (1991) proporciona a grandes rasgos el significado de "ambiente alfabetizador". De este tema se hablará a continuación.

Ambiente alfabetizador.

Holdaway (1979, en Strickland y Mandel, 1991) elaboró una teoría acerca del desarrollo de la lectoescritura, su investigación la realizó dentro de hogares con "ambientes alfabetizadores", en la cual señala que las características de tales ambientes son apropiadas para basar la instrucción de la lengua escrita en la escuela.

Históricamente, otros teóricos y filósofos como Pestalozzi (Rusk & Scotland, 1979) y Froebel (1974), han puesto énfasis en la importancia que tiene el ambiente físico para el

aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita. También describieron ambientes de la vida real en los cuales el aprendizaje de los niños puede darse; describieron la fabricación de materiales manipulativos los cuales podrían favorecer el desarrollo de la lectoescritura (Strickland y Mandel, 1991).

Montessori (1965) describió cuidadosamente la preparación del medio ambiente del salón de clases, intentando promover aprendizajes independientes y recomendó que todo el material en el medio ambiente del salón de clases tuviera un rol u objetivo específico de aprendizaje. Los objetivos y materiales que ella recomendó fueron más estructurados que los propuestos por Pestalozzi y Froebel, pero éstos últimos pretendían mayores situaciones naturales de aprendizaje en las cuales los niños exploraran y experimentaran con los materiales, en su medio ambiente (Strickland y Mandel, 1991).

De acuerdo a Piaget (1969), los niños adquieren el conocimiento a través de la interacción con el mundo o medio ambiente que les rodea. Según Vygotsky (1978) los aprendizajes se dan en la medida que los niños interaccionan con sus compañeros y con los adultos en escenarios sociales y ambientes favorecedores. Los escenarios ideales están orientados a situaciones de la vida real, y los materiales son elegidos en función de las oportunidades que los mismos provean, para que el niño explore y experimente (Strickland y Mandel, 1991).

El ambiente alfabetizador no sólo es el conjunto de textos que rodean al niño con el que se relaciona desde temprana edad (por ejemplo: etiquetas, los nombres de las calles, tiendas, anuncios, letreros, periódicos, revistas, etc) también son las relaciones que las personas alfabetizadas establecen con los textos y el uso que una comunidad da a estos.

Al estar en contacto con un ambiente alfabetizador, el niño descubre una serie de relaciones que le permiten descubrir la lectura y la escritura, y evolucionar en muy diversos aspectos de su desarrollo. Estas observaciones por parte del niño, influyen en futuros comportamientos como adulto alfabetizado.

El ambiente alfabetizador no es el mismo para todos los niños, difiere según los contextos particulares en que se encuentren.

La organización del ambiente alfabetizador consiste en hacer de la escuela un lugar más útil, dinámico y abierto a los acontecimientos de la cotidianidad del niño en donde puede interactuar de manera natural con elementos de su entorno y experimentar, producir, interpretar y reflexionar acerca de la lengua escrita, también en donde se afirma su confianza para relacionarse con la escritura con múltiples y variados propósitos; en donde él mismo proponga textos que le sean significativos y use su propio lenguaje al escribirlos.

Características de la propuesta de trabajo en relación con la lengua escrita.

El documento *Learning to read and write* está dividido en tres secciones, las cuales son:

En la primera parte, se encuentra la aprobación de la propuesta, referente a la lengua escrita, por IRA y NAEYC. En el resto del libro, los tres autores son responsables con respecto al contenido, la elaboración e ilustraciones de los puntos clave de la propuesta y que tienen que ver con la instrucción, evaluación y políticas.

En la segunda sección, se habla esencialmente de la propuesta como tal, y que se refiere a la instrucción, se usan fotografías en conjunción con un sumario de prácticas de enseñanza. Esta sección está organizada en ocho temas: *El poder y placer de la lectoescritura, Ambiente alfabetizador, Desarrollo del lenguaje, Comprensión y construcción del conocimiento, Conocimiento de las letras, tipos de texto, Conciencia fonológica y letras y palabras*. El aprendizaje y desarrollo del niño en esas áreas están estrechamente interrelacionadas.

También se incluye en esta sección ideas de enseñanza útiles para desarrollar cada dimensión del aprendizaje de la lengua escrita, en los niños. Finalmente, se incluye una autoevaluación para los maestros, la cual tiene como propósito ayudar a los maestros a que consideren qué están haciendo ellos frente a todas las dimensiones de la lectoescritura.

La tercera sección del libro se divide en tres partes: 1) *Informando de la Instrucción en lectura y escritura*. Considera una evaluación en esta área. 2) *Haciendo que suceda*. Un esbozo de las políticas y los recursos necesarios para apoyar una práctica efectiva, y ; 3) *Las preguntas más frecuentes*. Son preguntas que se han hecho constantemente en foros sobre lectura y escritura.

Con respecto a este documento podemos mencionar que es un programa muy completo pues se presenta con un lenguaje sencillo y el contenido es fácil de manejar ya que la información que presenta no se centra en principios teóricos sino en sugerencias de actividades prácticas y fáciles de llevar a cabo, tanto por las educadoras y/o maestros, como por padres de familia u otros adultos.

La propuesta tiene el propósito de atender necesidades específicamente relacionadas con la familiarización y adquisición de la lengua escrita. Esto lo hacen tomando en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños. Presenta además una adecuada organización de actividades para las diferentes etapas de desarrollo en las que se encuentran los niños. Así mismo cuenta con una autoevaluación para que las educadoras, maestros, padres de familia y adultos en general, tengan retroalimentación con respecto a todas las actividades que llevan a cabo para favorecer la familiarización y adquisición de la lengua escrita.

Menciona la importancia de que la gente que convive con el niño, conozca la información que la propuesta presenta con relación a la familiarización y adquisición de la lengua escrita, para que ellos puedan favorecer y propiciar ambientes alfabetizadores.

Para cerrar este capítulo y después de haber realizado un breve análisis de los programas y propuestas educativas para nivel inicial y preescolar quisiéramos mencionar que tanto la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE) como la "Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar" representan esfuerzos importantes que tratan de dar apoyo a las educadoras con respecto a la familiarización de los niños con la lengua escrita. Sin embargo, no constituyen documentos de apoyo didáctico que guíen a las maestras en sus actividades y al mismo tiempo cumplan con el objetivo de acercar al niño con la lengua escrita.

Con respecto al programa Nezahualpilli, podemos mencionar que los objetivos que plantea con respecto a la familiarización de los niños con la lengua escrita son adecuados al nivel de desarrollo de los niños y la presentación del mismo es agradable y de fácil comprensión, pero no se presenta ninguna propuesta para cumplir con sus objetivos.

Finalmente, la propuesta que hacen NAEYC e IRA resulta ser adecuada ya que constituye un documento que apoya en la familiarización y adquisición de la lengua escrita y está dirigido no únicamente a educadoras y maestros, sino también a padres de familia y adultos en general, que rodean a los niños. Es un material más práctico que en lugar de centrarse en los aspectos teóricos, guía actividades e indica cómo llevarlas a cabo para cumplir con sus objetivos.

CAPÍTULO IV

CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

CAPÍTULO IV. CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS.

En este capítulo se encuentran descritos los fundamentos que consideramos necesarios para la realización de nuestra propuesta educativa. Los temas que se presentan son cuatro: 1) Una aproximación del aprendizaje y enseñanza, 2) La motivación y sus efectos en el aprendizaje: el papel del docente, 3) Diseño y elaboración de programas educativos, y 4) Criterios para la elaboración de programas educativos.

En la primera y segunda parte están expuestos los conceptos que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores relacionados con la motivación de los niños hacia la adquisición del conocimiento, lo anterior es descrito con base en una aproximación constructivista.

En la tercera parte, se describen algunos indicadores que nos ayudan a conformar una propuesta educativa, para esto retomamos algunos de los elementos propuestos por investigadores de NAEYC, con respecto a la elaboración de programas educativos.

En la cuarta sección se mencionan los aspectos que deben ser contemplados en el diseño de programas y materiales educativos, se determinan algunos criterios para la elaboración de materiales didácticos, los cuales, nosotros estimamos convenientes para la realización de nuestra propuesta educativa dirigida a maestras de educación inicial.

4.1 Una aproximación del aprendizaje y la enseñanza.

Conocer cómo se da el proceso de enseñanza aprendizaje permitirá comprender cuál es la dinámica que se da entre docentes y niños, y de ahí partir para el diseño de una propuesta educativa dirigida a maestras. Asimismo es importante, que las maestras cuenten con dicha información, ya que ésta, les ayudará a comprender mejor su papel como docentes. Se mencionan los planteamientos que Díaz y Hernández (1998), hacen al respecto.

Enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos. Cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan. La enseñanza no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la misma.

La aproximación constructivista se forma de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas, asociadas genéricamente a la psicología cognitiva, en donde se comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del sujeto en la realización de los aprendizajes.

La concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los

procesos de crecimiento personal del aprendiz en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva. Así, la construcción del conocimiento puede analizarse desde dos vertientes: a) los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje; y b) los mecanismos de influencia susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Se ha postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos cuando el sujeto construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal.

De esta manera, los tres aspectos clave para favorecer el proceso de aprendizaje serán: el logro de un aprendizaje significativo, la memorización de los contenidos y la funcionalidad de lo aprendido.

La concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El sujeto es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
2. La actividad mental constructiva del sujeto se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el sujeto no tiene en todo momento que descubrirlo o inventar en un sentido literal todo el conocimiento.
3. La función del docente es orientar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el aprendiz despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Se puede decir que la construcción del conocimiento es en realidad un proceso de *elaboración*, en el sentido de que el sujeto selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así *aprender un contenido* quiere decir que el sujeto le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental con marco explicativo a dicho conocimiento.

4.2 La motivación y sus efectos en el aprendizaje: el papel del docente

Nuestra propuesta pretende que las maestras logren inducir en los niños una motivación hacia el conocimiento de la lengua escrita, ya que pensamos que es esencial esta condición en los niños. Por eso es que retomamos las ideas de Díaz y Hernández (1998) para describir brevemente qué efectos tiene la motivación en el aprendizaje.

El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa "moverse", "poner en movimiento" o "estar listo para la acción". La motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta. De esta manera, un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Puede afirmarse, en consecuencia, que en el plano pedagógico motivación significa proporcionar motivos o estimular la voluntad de aprender.

El papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos, para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos del aula, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.

La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita e implícita. El manejo de la motivación en el aula supone que el docente y los niños comprendan que existe interdependencia entre los siguientes factores a) las características y demandas de la tarea o actividad escolar, b) las metas o propósitos que se establecen para tal actividad, y c) el fin que se busca con su realización.

Por lo anterior, puede decirse que son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar:

1. Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.
2. Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo.
3. Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

El papel de la motivación para el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de inducir en el alumno el interés y esfuerzo necesarios, y es labor del profesor ofrecer la dirección y guía pertinentes en cada situación.

4.3 Diseño y elaboración de programas educativos

En lo que se refiere a la elaboración de programas educativos Koralek, Colker, y Trister (1993) de la Asociación Nacional para Programas de Educación y Cuidado de niños Pequeños (NAEYC), consideran que todo programa de educación y cuidado de niños pequeños debe estar basado en las teorías del desarrollo del niño, asimismo debe incorporar las técnicas y procedimientos derivados de la práctica en el área de la educación infantil

De esta manera Koralek, Colker, y Trister (1993) proponen una serie de indicadores o estándares de calidad que los programas de educación para niños pequeños deben de poseer. A continuación se describen los indicadores que nosotros consideramos importante tomar en cuenta para la elaboración de nuestra propuesta.

- Se considera apropiado que un programa educativo esté basado en una teoría del desarrollo; esto implica que es un programa que está planeado y se lleva a cabo con base en un conocimiento de cómo crece y qué puede hacer un niño social, cognitiva, emocional y físicamente, en cada etapa de su desarrollo.
- El medioambiente de aprendizaje debe arreglarse cuidadosamente y equiparse con juguetes y materiales apropiados para los niños.
- Deben propiciar que los niños sean independientes y que se vean como aprendices competentes. Los materiales deben mantenerse en estantes bajos. Al proporcionarle a los niños opciones, se les ayuda a tomar decisiones y se asegura que pueden participar en actividades que les interesan. Los niños aprenden mejor cuando pueden explorar materiales concretos y cuando pueden compartir sus ideas y preguntas con otros niños y con adultos.
- La calidad de un programa se hace más evidente por la forma en que los adultos trabajan con los niños. Los adultos tienen que responder rápidamente a las necesidades y comunicaciones de los niños. En la medida en que los niños crecen, necesitan adultos que escuchen sus ideas, que respondan a sus preguntas y que se les ayude a aprender a pensar por ellos mismos.
- Los adultos que trabajan con niños pequeños necesitan: tener una buena comprensión de la forma cómo aprenden los niños, ser capaces de responder a sus preguntas cuando exploran materiales, hacer preguntas, solucionar problemas y continuamente tomar decisiones para detectar las necesidades del grupo y de cada niño.

A su vez, un adecuado programa para niños pequeños proporciona guías para la planeación del programa diario. Este programa tiene los siguientes componentes:

- 1) Una descripción de las teorías educacionales y de los principios de desarrollo que subyacen a la aproximación curricular de la educación de niños pequeños.
- 2) Una declaración de metas y objetivos, los cuales deberán ser realistas y estar claramente definidos. Estos serán utilizados para planear actividades y experiencias con un propósito específico en mente.
- 3) Sugerencias de actividades que puedan ser usadas para planear y responder a los intereses y las necesidades de los niños.

Con respecto a lo anterior, es necesario tener presente que los programas y los materiales educativos poseen características específicas, que hacen que las personas a las que se dirige, manejen y comprendan el contenido de ese material. Y ya que nuestra propuesta es un material educativo dirigido a maestras, creemos indispensable contar con ciertos criterios para el diseño de nuestro manual. Estos criterios se exponen en el siguiente apartado.

4.4 Criterios para la elaboración de programas y materiales educativos.

Martínez (2000) afirma que en la actualidad se han utilizado, para el diseño de programas educativos y materiales didácticos, los elementos psicopedagógicos aportados por la investigación en el campo de la educación y la Psicología que potencian y desarrollan la capacidad de aprendizaje autónomo.

Al respecto señala que un material escrito que pretenda ser educativo, debe poseer ciertas características que cumplan con esta función. Éstas se describen a continuación:

1. Presentar la propuesta o el conjunto de temas.
2. Definir los objetivos y temas.
3. Elaborar las cuestiones de evaluación para cada objetivo y tema, indicando los criterios de valoración de modo que permitan al sujeto comprobar su dominio de los objetivos de aprendizaje y tener información exacta de lo que se espera que sea capaz de hacer al finalizar el proceso de instrucción.
4. Elaborar respuestas para la comprobación de los resultados de las cuestiones de evaluación, especialmente de aquellas que se incluyan en el texto después de cada sección y tema, para que el sujeto pueda comprobar sus respuestas.
5. Prever las cuestiones complejas e incluir indicaciones sobre cómo estudiarlas incluyendo ejemplos que ayuden a comprenderlas.
6. Informar de los recursos complementarios con los que cuenta para resolver dificultades de aprendizaje.
7. Escribir el texto.

4.4.1. Características de los materiales educativos

Los materiales educativos deben elaborarse con rigor científico y con una estructura expositiva lógica utilizando un lenguaje comprensible, demostraciones y aplicaciones prácticas, ejercicios y problemas, esquemas, cuadros y diagramas. Enseguida se describen algunos de esos elementos sugeridos por Martínez (2000).

1. Los índices: todo texto debe contar con un índice general de los contenidos del programa, es recomendable que aparezca al comienzo de la obra. Asimismo es aconsejable que se incluya un índice temático y un glosario de términos, al final del libro.

2. Las introducciones: En la introducción al tema, se sitúa al sujeto ante los contenidos a aprender y la presentación de los objetivos. En ella deben incluirse los conocimientos previos que debe recordar el sujeto para estudiar los nuevos contenidos. Se proporciona el marco conceptual que ayudará a centrar la atención del sujeto y facilitar la actualización de los contenidos previos. También aquí se deben señalar las metas del aprendizaje del tema.
3. Los esquemas temáticos: Los esquemas representan los conceptos de los contenidos que se desarrollarán en el tema. Puede ser un punto de partida para la redacción de éste. Su inclusión permite el reconocimiento rápido de lo estudiado para así valorar los contenidos que ya se han asimilado.
4. Los objetivos del aprendizaje: Un objetivo de aprendizaje se define como un propósito que se describe con claridad. Pueden estar incluidos en la introducción.
5. La exposición de los contenidos: En los materiales educativos se deben cuidar los siguientes aspectos en relación con la exposición de los contenidos:
 - La estructura general. Debe ser presentada en la introducción, dividida en partes o bloques de estudio coherentes. Asimismo, cada uno de los temas debe presentar una estructura coherente y estar dividido en secciones más pequeñas, de modo que facilite su estudio y comprensión progresiva.
 - Los títulos. En la exposición de los contenidos hay que cuidar la elección de los títulos, de manera que sean representativos de los contenidos. De esta manera se proporciona una estrategia para el recuerdo, para recuperar los contenidos particulares a partir del título.
 - La secuencia y estructura de la exposición. Los nuevos contenidos deben presentarse siguiendo la secuencia elaborativa de lo más sencillo a lo más complejo y concreto.
 - Los nuevos conceptos. Cada nuevo contenido que precise hacer uso de un nuevo concepto o término específico deberá ser explicado en el momento de su aparición.
 - Las preguntas interactivas. Las preguntas, oportunamente introducidas durante la exposición de los contenidos, pueden cumplir, al menos dos finalidades: la primera, la de motivar al sujeto a despertar su curiosidad, a la vez que provoca una actitud activa frente a los contenidos que estudia, y la segunda, la de ayudar a desarrollar la capacidad reflexiva y a cuestionar la comprensión de lo estudiado permitiéndole valorar sus avances.
 - Las ayudas gráficas. La utilización de cuadros, diagramas, dibujos imágenes y otros recursos semejantes, intercalados en el texto cuando sean necesarios, ayudan a

interactuar con los contenidos de un modo rápido; favoreciendo la comprensión de lo explicado de una manera distinta a la textual.

Consideramos importante la información antes expuesta, ya que los elementos descritos serán tomados en cuenta para diseñar nuestra propuesta educativa dirigida a maestras de educación inicial, la cual pretende ser una guía de trabajo para apoyar la adquisición de la lengua escrita en los niños de este nivel.

Como interesar al niño en la lengua escrita.



Propuesta de trabajo para educadoras de Educación Inicial

Alejandra Duarte Gutiérrez.
Cristina Montoya Salazar.

Supervisó: Lic. Marcela González Fuentes.

México, 2002.

INDICE

CONTENIDO	PAGINA
Cómo interesar a los niños en la lengua escrita: Propuesta de trabajo para educadoras de Educación Inicial.	
INDICE	i
Presentación	1
¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en preescolar?	5
Cap.1. ¿Qué sabemos sobre cómo aprenden los niños a leer y escribir?	12
Cap.2. Hipótesis acerca de lo que se puede leer y cómo se puede escribir.	24
Cap.3. Cómo interesar al niño en la lengua escrita.	33
Diseño de un ambiente alfabetizador.	36
Estimulando el desarrollo del lenguaje oral y su relación con las palabras, letras y sonidos.	54
Descubriendo las funciones que tiene la lengua escrita.	78
Familiarizando con algunas de las reglas de la lectura y escritura.	101
Para terminar	113
Anexo	114

PRESENTACIÓN

La lengua escrita tiene gran importancia como objeto social y cultural, puesto que ha cumplido y sigue cumpliendo funciones sociales, como medio para expresar ideas, pensamientos, sentimientos a través del tiempo y el espacio.

Debido a la importancia que tiene la lengua escrita, a lo largo de los años se han diseñado diversas metodologías encaminadas a la enseñanza de la misma, dirigidas al nivel primaria.

Sabemos que algunos niños llegan a la escuela primaria leyendo, otros con nociones de lo que es leer y escribir y otros no muestran ningún interés por aprender a hacerlo; la razón de esto, seguramente, tiene que ver con el ambiente que rodea a los niños. En el caso de los niños que ya leen, lo más seguro es que se hayan desarrollado en ambientes donde la lectura y escritura son utilizadas cotidianamente.

Pero, ¿qué pasa con aquellos niños que se desarrollan en hogares donde no utilizan la lengua escrita, ya sea porque no hay adultos alfabetizados o porque simplemente leer y escribir no son actividades habituales?, pues, seguramente estos niños llegarán a la escuela primaria con mucho menos información sobre las funciones que tiene la lengua escrita y estarán en desventaja con los demás.

Tanto los niños que viven en ambientes favorecedores como los niños que no se desarrollan en un ambiente favorecedor de la lectura y la escritura, tienen la oportunidad de acercarse a la lengua escrita a través de la educación inicial o preescolar; esto es, gracias a que en los programas de la SEP se considera de gran relevancia que se comience a familiarizar a los niños con la lengua escrita desde temprana edad.

Ahora sabemos que se puede empezar a fomentar en los niños el interés por la lengua escrita desde muy pequeños. Los primeros años son muy importantes, ya que es en este periodo en el que se presenta interés por utilizar la lengua escrita para obtener información de su medio ambiente, comunicar ideas, sentimientos, experiencias, etc. Y es precisamente en este momento, cuando comienzan a crear sus propias explicaciones sobre qué quieren decir las letras, qué se puede leer y qué se puede escribir.

Si el niño se encuentra en un ambiente propicio, este interés lo presentará mucho antes de que aprenda a leer y escribir de manera formal, es decir, antes de ingresar a la escuela primaria. Propiciar su interés en la lengua escrita, ayudará a que los niños comprendan las funciones que tiene la lectura y la escritura.

Será a través de ti y de otros adultos alfabetizados, que los niños se acercarán a la lectura y escritura, pues para ellos representas un modelo de lector y es de ti, de quien constantemente aprenderán nuevas cosas, pues eres uno de los adultos más cercano a los niños, además de los padres, tíos, hermanos, abuelos, etc.. Por eso es que juegas un papel importantísimo con respecto a la familiarización de los niños con la lectura y la escritura.

Para motivar el interés de los niños pequeños hacia la lectura y escritura, es necesario comenzar a transmitirles cuál es su utilidad, generando variadas y ricas oportunidades que proporcionen al niño experiencias, tales como presenciar actos de lectura y escritura, estar en contacto con lectores potenciales, etc., es decir, que se encuentre inmerso, en un ambiente alfabetizador.

Puedes apoyar este proceso dejando que los niños experimenten con actividades en las cuales descubran que esos signos que llamamos letras, nos comunican algo, nos sirven para algo, que lo que pensamos se puede escribir y luego lo podemos leer. Que comprendan que leer y escribir significa crear una expresión escrita para lo que puede describirse oralmente.

Nosotras, tal vez al igual que tú, nos encontramos interesadas en lograr un mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua escrita y creemos que para lograrlo es necesario familiarizar a los niños con la lengua escrita desde los primeros años; por eso elaboramos este manual con el objetivo principal de que cuentes con un apoyo que te ayude primero, a darte una idea más clara acerca de la forma en la cual los niños construyen su conocimiento con respecto a la lectura y escritura y que con base en esta comprensión puedas planear, organizar y llevar a cabo actividades, además de las que te proponemos, para familiarizar a los niños pequeños con la lectoescritura.

Algunos de los objetivos principales son, que los niños descubran el gusto por la lectura y escritura, que aprendan a emplear el lenguaje como un medio de expresión de ideas, sentimientos y experiencias; además de descubrir que el lenguaje escrito es un medio de comunicación que permitirá que más adelante, lo utilicen como una forma de expresión y como un medio para explicar y discutir sobre diversos puntos de vista.

Para cumplir con nuestros objetivos hemos elaborado una propuesta dirigida a las educadoras de nivel inicial; consideramos que su papel principal con respecto a la lengua escrita, es el ser proveedoras de situaciones en las cuales se utilice y ponga en contacto con el mundo de la lengua escrita, para que a partir de la lectura y la escritura de su realidad pueda involucrarse dentro de un proceso comunicativo y funcional.

Se intenta además que tú seas, quien establezca un ambiente alfabetizador y fomente el respeto, libertad, aceptación, comunicación e interacción para promover la seguridad y confianza de los niños.

Para realizar la parte teórica de este manual, se llevó a cabo la revisión de algunos programas y propuestas educativas, artículos, libros y se retomaron diversas actividades que nos parecieron adecuadas, obviamente algunas de ellas se adaptaron y/o modificaron para ser llevadas a cabo en las distintas áreas de desarrollo que te presentamos (lactantes, maternales y preescolares).

Los documentos que utilizamos son los siguientes:

Del documento *Learning to Read and Write* elaborado por Neuman Cople y Bredekamp (2000) retomamos algunas de las actividades propuestas en cada una de las 8 dimensiones que el material maneja, pues a nuestro parecer, cubren con los aspectos necesarios para lograr familiarizar a los niños con la lengua escrita.

De la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita de Gómez P., Cárdenas M., Guajardo, E., Kaufman, A., Maldonado, M., Richero, N. y Velázquez, I. (1985), dirigida a maestras de nivel primaria, se retomaron algunos juegos, para complementar la acción clave: *Descubriendo las funciones que tiene la lengua escrita.*

También se seleccionaron algunas actividades para apoyar nuestra acción clave de: *Estimular el desarrollo del lenguaje y su relación con palabras, letras y sonidos*, del libro: *Cómo aprenden los niños la lengua escrita* (1980), del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Del libro: *Cómo motivar a los niños a leer*, de Martha Sastrias (1992), se incluyen algunas sugerencias que se presentan en el mismo, específicamente lo que se refiere al acercamiento de los niños de nivel preescolar con la lectura de cuentos, contemplado en la acción clave: *Descubriendo las funciones que tiene la lengua escrita.*

Finalmente se consideraron algunos juegos que ayudan a desarrollar en el niño, la lengua escrita, del libro: *Juego y aprendizaje escolar*, de Oscar A. Zapata (1989).

Una vez que te hemos mencionado los documentos en los cuales nos apoyamos para fundamentar nuestra propuesta, a continuación, te presentamos la forma en la cual se encuentra organizada la misma

Inicialmente encontrarás, una invitación para reflexionar sobre el por qué de esta propuesta, esto, con la finalidad de que tengas una idea más clara acerca de nuestro objetivo. Para esto, te invitamos a leer y discutir un artículo de Emilia Ferreiro, titulado: *¿SE DEBE O NO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN JARDÍN DE NIÑOS? - UN PROBLEMA MAL PLANTEADO?*

En el Cap. 1. Se presenta una descripción acerca del proceso de aprendizaje de la lengua escrita a partir del enfoque cognoscitivo. Te presentamos las principales aportaciones hechas por Emilia Ferreiro y colaboradores, las cuales se basan en la teoría psicogenética.

En el Cap. 2. Se presentan algunas de las hipótesis que los niños elaboran acerca de qué se puede leer y de cómo se puede escribir. Del mismo modo se hace una invitación para reflexionar acerca del papel que juegas como educadora en el desarrollo y educación de los niños, con el propósito de que tengas presente, la influencia que tienes en el acercamiento y el interés de los niños hacia la lengua escrita.

En el Cap.3. Te proporcionamos algunas sugerencias que esperamos te sean de utilidad para Interesar al niño en la lengua escrita. Nuestra propuesta está organizada en 4 acciones clave, que consideramos son esenciales para trabajar con los niños: Diseño un ambiente alfabetizador; Estimulando el desarrollo del lenguaje oral y su relación con las palabras, letras y sonidos; Descubriendo las funciones que tiene la lengua escrita, y Familiarizando con algunas de las reglas de la lengua escrita.

Las actividades que proponemos para cada una de las acciones clave antes mencionadas, están organizadas de la siguiente manera.

Inicialmente se presenta una descripción de lo que significa cada una de las acciones clave y su importancia para considerarla en el trabajo con los niños, enseguida te presentamos los objetivos que se pretende cumplir para lactantes, maternos y preescolares y finalmente algunas actividades para cumplir con estos objetivos.

Es importante mencionar que las actividades que te presentamos son tan sólo ejemplos, de lo que se puede llevar a cabo en tu sala; sin embargo, esperamos que a partir de la información proporcionada derives muchas más.

A lo largo de todo este material, te hacemos una invitación para que reflexiones, leas y respondas algunas preguntas relacionadas con los contenidos que presentamos. Creemos que ésta será una forma más dinámica de trabajo, pues nos interesa partir de las experiencias que tú tengas, derivadas del trato diario con los niños. Además consideramos, que si discutes con otras de tus compañeras lo que aquí presentamos, enriquecerás tus propios puntos de vista. Algo también muy importante es que te pongas en contacto con las autoridades de tu centro escolar, ya que ellos serán tu principal apoyo para que esta propuesta pueda llevarse a cabo.

Esperamos que este material te sea de ayuda ya que lo hemos creado pensando en contribuir con un granito de arena, a la fascinante tarea de despertar el interés de los niños por la lengua escrita.

**¿SE DEBE O NO ENSEÑAR A LOS NIÑOS A LEER
Y ESCRIBIR EN PREESCOLAR?.**

¿SE DEBE O NO ENSEÑAR A LOS NIÑOS A LEER Y ESCRIBIR EN PREESCOLAR?

Primero, nos gustaría que juntas, hiciéramos una reflexión acerca del **por qué de este manual.....** . Como sabemos, la política educativa para el nivel inicial, plantea que no debe de enseñarse a los niños a leer y escribir, por lo cual queremos aclararte que esta propuesta no se contraponen con lo que la SEP establece.

Algunos investigadores y estudiosos del aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños, coinciden en que este planteamiento, no tiene un sustento. A continuación, te presentamos fragmentos del artículo de Emilia Ferreiro, titulado: **¿SE DEBE O NO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN JARDÍN DE NIÑOS? - UN PROBLEMA MAL PLANTEADO?** Los cuales te invitamos a leer.

Fragmentos del artículo *¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?- un problema mal planteado.*

Emilia Ferreiro.

“El problema se ha planteado siempre con el supuesto que son los adultos quienes deciden cuándo se va iniciar ese aprendizaje. Cuando se decide que no se iniciará antes de la primaria vemos a los salones sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta que desaparezca toda traza de lengua escrita..... la escritura que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón escolar....”

¿Conoces las razones que se ofrecen para decidir cuándo deberían los niños aprender a leer y escribir?

¿SE DEBE O NO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN PREESCOLAR?

¿Crees que sea necesario hacer ese proceso de limpieza del cual habla la autora, para que los niños no encuentren en el salón ningún indicio de la escritura o lectura, y con ello evitar el interés o conocimiento con respecto a las mismas?, ¿por qué?

¿Crees que el aprendizaje de la lengua escrita en nivel inicial, implica necesariamente enseñar a los niños a leer y escribir o puede darse de alguna otra forma?

"Por el contrario cuando se decide iniciar este aprendizaje antes de la primaria, vemos al salón de jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse al de la primaria: ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras y/o textos, repeticiones a coro, etc."

¿Consideras que los niños deben iniciarse en el aprendizaje de la lengua escrita en el nivel preescolar o en primaria?. ¿Por qué?

¿SE DEBE O NO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN PREESCOLAR?

Crees que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita por el que pasan los niños, ¿es igual en un niño de jardín y en niños de nivel primaria?, ¿por qué?

¿Crees que sea adecuado utilizar los mismos métodos de enseñanza en los dos niveles?, ¿por qué?

".....la tan mentada "madurez para la lectoescritura" depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, "esperando que madure". Por otra parte, los tradicionales "ejercicios de preparación" no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado en este proceso.."

¿Qué entiendes por ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita?

¿SE DEBE O NO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN PREESCOLAR?

¿Por qué crees que la madurez para la lectura y escritura depende más de esas ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita, de las cuales habla la autora?

¿A qué crees que se refiera la autora, cuando dice que es el nivel cognitivo el que está involucrado en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y no la ejercitación motriz y perceptiva?

Como seguramente habrás mencionado, las *ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita* se refiere a todas aquellas oportunidades que tiene el niño de estar en contacto con la lectura y escritura, por medio de los adultos que lo rodean y del ambiente en el que se desarrolla. Es decir, las *oportunidades sociales* de las que hablamos se refieren por ejemplo, a los anuncios publicitarios que el niño encuentra y tiene la oportunidad de ver en la calle, los letreros de nombres de las calles, los nombres de las tiendas, también tienen que ver con el hecho de que los niños vean a sus padres leer el periódico, revista o libro, verlos anotar mensajes para que personas ausentes se enteren de algo, etc.

El nivel cognitivo tiene que ver con la capacidad que el niño tiene de aprender nuevas cosas valiéndose de sus conocimientos previos, es decir, se habla de que ellos mismos construyen sus conocimientos. Estos conocimientos va a adquirirlos a partir de múltiples experiencias que tiene en su contexto cotidiano.

Según dice Ferreiro (1980), en términos prácticos, el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo, definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición, y no en relación con el contenido que será abordado, esto implica que el aprendizaje de nuevas cosas no depende de lo que se quiera aprender (a esto se le llama objeto), sino de las capacidades en función de desarrollo que en este caso los niños, poseen.

Del mismo modo, Ferreiro (1980) menciona que las propiedades de este objeto (lo que se quiere aprender) serán o no observables para un sujeto, ya que la definición misma de observable es relativa y tiene que ver con el nivel de desarrollo cognitivo de un sujeto, y no a sus capacidades sensoriales

En la sección de anexos puedes localizar este artículo para que lo leas de forma completa y lo puedas compartir con tus compañeras educadoras y asimismo discutan o coera de si se debe o no enseñar a leer y escribir a los niños antes de ingresar a la escuela primaria.

Como te habrás dado cuenta a partir del ejercicio anterior, existen diferentes posturas con respecto a los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lengua escrita. Tradicionalmente se ha hecho énfasis en los aspectos motrices y perceptuales, descuidando el aspecto cognitivo. En esta propuesta se hace énfasis en el proceso cognitivo, sin descuidar los aspectos motrices y perceptuales.

Aunque formalmente los niños aprenden la lengua escrita al ingresar a la primaria, hay evidencia de que los niños comienzan a tener nociones de lo que es leer y escribir desde temprana edad.

Ferreiro y Teberosky(1980), mencionan con respecto al tema, que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos. Del mismo modo, tomando como referencia las investigaciones de Piaget, Ferreiro (1981), menciona que los niños al crecer en una cultura donde la escritura existe, comienzan a reflexionar acerca de esta clase particular de marcas y de esta forma, organizan sus ideas al tratar de comprenderlas, esto sin la necesidad de esperar a tener 6 años y tener a una maestra enfrente. En otras palabras, el niño comienza a hacer reflexiones con respecto a la escritura y lectura sin necesidad de una decisión pedagógica.

En los programas de la SEP se pone énfasis en no enseñar a leer y escribir a los niños ya que consideran que aún no poseen la madurez para este aprendizaje. Lo que también es cierto, es que es posible iniciar con el conocimiento de la lectura y escritura a partir de otros métodos que permitan despertar el interés y la motivación del niño por las mismas.

Esto último es importante debido a que diversas investigaciones muestran que los niños que desde pequeños se relacionan de forma cotidiana con la lengua escrita, desarrollarán una mejor comprensión de la misma, cuando empiecen con el aprendizaje formal.

Después de esta breve reflexión, queremos dejar claro que en esta propuesta, no se plantea el objetivo de enseñar a leer y escribir a los niños, sino ayudar a que los niños se interesen y familiaricen con la lectura y escritura. Por otro lado, también reconocemos la importancia de la motricidad y la percepción, pero en este trabajo, se pone especial atención en el proceso cognitivo, es decir, en el proceso que lleva a cabo el niño para apropiarse de la lengua escrita.

Pero quizá ahora te estás preguntado: ¿Cómo puedo hacer, en primer lugar, para que un niño se interese y comience a familiarizarse con la lengua escrita?. Al respecto, te podemos decir a grandes rasgos que, el que un niño se interese y familiarice con la lectura y escritura, puede lograrse -entre otras cosas-, poniéndolos en contacto con lectores y personas que escriben para que observen e imiten actos de lectura y escritura al mismo tiempo que se respetan sus ideas, promueves en ellos dudas sobre sus ideas equivocadas (más adelante hablaremos de esto), motivándolos a que continúen avanzando en su comprensión, apoyándolos con información cuando así lo pidan acerca de la lengua oral y escrita. En fin, respetando el tiempo que cada niño requiere para ir adquiriendo y construyendo su conocimiento sobre la lengua escrita.

En este mismo sentido, como diría Eleanor Duckworth, en un escrito titulado "Tener ideas maravillosas": "... es de suma importancia que al niño se le deje tener ideas maravillosas y tener suficiente confianza en sí mismo para llevarlas a cabo....." y **ES PRECISAMENTE EN ESTE ASPECTO DONDE, adultos alfabetizados como tú PROPORCIONARÁN A LOS NIÑOS LAS OCASIONES PROPICIAS PARA QUE DESARROLLEN IDEAS PROPIAS, QUE LES PERMITAN COMPRENDER DE MEJOR FORMA LA LENGUA ESCRITA. SERÁS ADEMÁS, QUIEN REFUERCE EL SENTIMIENTO DE SATISFACCIÓN DE HABERLAS TENIDO Y DE HABERLAS EXPLORADO.**

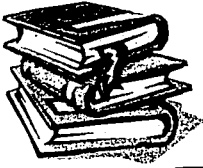
Te sugerimos leas este artículo de Eleanor Duckworth: "Tener ideas maravillosas", en el libro *Psicología genética y aprendizajes escolares: Compilación de César Coll (1983)*, ed. Siglo XXI, Pp. 43-56 o en su versión original: *The having of wonderful ideas (1972)*. Harvard Educational Review. No. 42, 217-231.

Esperamos que como resultado de los comentarios anteriores, tengas ahora una idea más clara acerca de lo que se intenta con esta propuesta, qué te parece si comenzamos a platicarte acerca de la misma?.

Comenzaremos hablando acerca de lo que estudiosos del aprendizaje del niño, han investigado sobre lo que ocurre en las "ingenuas" cabecitas de los niños antes de leer y escribir y cómo a partir de este precedente, son capaces más adelante, de aprender a hacerlo de manera formal.

**CAP. 1. ¿QUÉ SABEMOS SOBRE CÓMO
APRENDEN LOS NIÑOS A LEER Y ESCRIBIR?**

CAP. 1. ¿QUÉ SABEMOS SOBRE CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS A LEER Y ESCRIBIR?



Tú como educadora seguramente sabes que leer y escribir es uno de los aprendizajes más valiosos para todas las personas ya que gracias a éstos, podemos conocer acerca de las ideas de otras personas y expresar las nuestras, así como nuestros pensamientos y sentimientos a través del tiempo y el espacio.

A continuación te presentamos el resultado de algunas investigaciones que aportan evidencias sobre cómo los niños descubren la lectura y escritura desde temprana edad. Consideramos que es importante que tengas presente estos datos para que comprendas mejor cómo es que surge el interés de los niños por este tema.

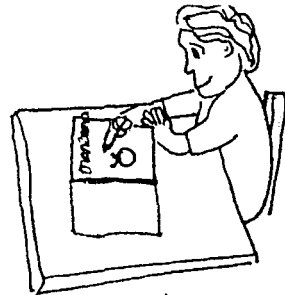
Ferreiro y cols. (1980, 1981) encontraron después de múltiples investigaciones que los niños hacen intentos de lectura y escritura mucho antes de que se les enseñe de manera formal.

Coméntanos a continuación, qué piensas con respecto a lo anterior:

¿Qué crees que sea lo que motive a los niños a realizar estos intentos de lectura y escritura antes de que se les haya enseñado a hacerlo?

Ahora compara tu respuesta con la información que te presentamos a continuación:


Con respecto a esto, te diremos que los intentos de lectura y escritura que llevan a cabo los niños son resultado del interés que muestra el niño en conocer lo que está escrito. Este interés no es fortuito depende de las condiciones del ambiente en el que se encuentre y de las acciones de los adultos con los que él convive.



Esto es, si el niño está rodeado de diversos tipos de textos como pueden ser: anuncios, periódicos, revistas, libros, cuadernos, etiquetas de comida o de dulces, etc. y además observa que los padres u otros adultos leen todos esos textos para obtener, transmitir y comentar información, les hará pensar que lo que ven escrito y lo que escuchan que otros leen comunica algo. Esto a su vez, los motiva a preguntarse y querer comprender lo que esas letras quieren decir o expresar.

La influencia que los adultos tienen sobre el interés hacia la lectura y escritura en los niños, es evidente ya que los niños que crecen en familias alfabetizadas, donde leer y escribir son actividades cotidianas, reciben esta información a través de actos donde la lectura y escritura cumplen funciones precisas.

Después de comentarte lo anterior:

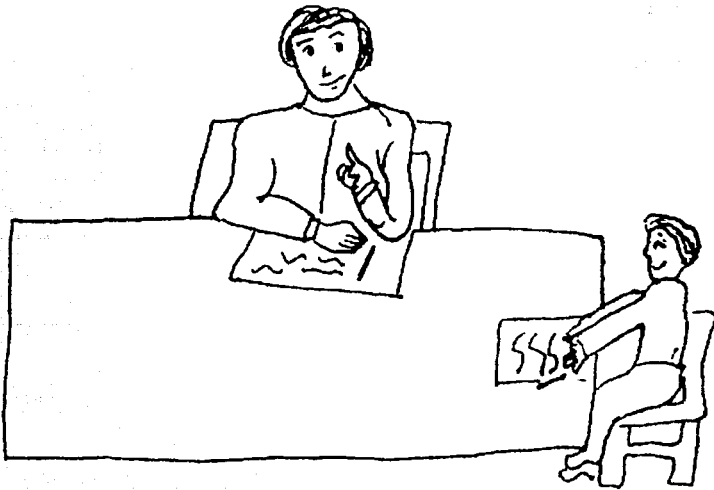
<p>¿Qué opinas de lo anterior?</p> <p>Con base en tu experiencia, ¿podrías mencionarnos algunos ejemplos en donde se pueda apreciar la influencia de los padres u otros adultos en los primeros intentos de lectura y escritura de los niños?</p> <p>Escribe tu respuesta en una libreta o en las líneas, antes de continuar con la lectura.</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

Si no recuerdas algún ejemplo, a continuación te presentamos los nuestros:

Ejemplos de la influencia de padres y personas alfabetizadas en los primeros intentos de lectura y escritura de los niños pueden observarse en:

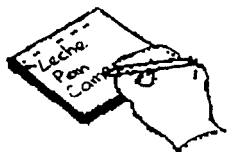
➤ **INTENTOS DE ESCRITURA:**

Algunos niños realizan sus primeros intentos de escritura, haciendo trazos parecidos a las letras de sus padres o maestros, ya que es con ese tipo de escritura con la que están familiarizados. Es decir, si éstos utilizan la letra cursiva o de imprenta, los intentos de escritura de los niños tenderán a ser similares.



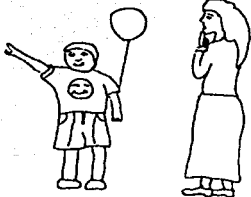
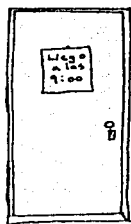
➤ LA COMPRENSIÓN QUE MUESTRAN LOS NIÑOS ACERCA DE LA UTILIDAD DE LA ESCRITURA AL OBSERVAR ACTOS DE ESCRITURA Y LECTURA COMO:

Hacer listas para no olvidar lo importante. Cuando las madres escriben la lista de cosas que se debe comprar en el mercado, la llevan consigo y la consultan antes de terminar sus compras, le están transmitiendo información acerca de una de las funciones de la lengua escrita, la de ayudar a no olvidar las cosas.



Búscar información en un libro, directorio, revista, etc.:

Los niños observan que alguien busca información, por ejemplo, en el directorio telefónico el nombre, dirección y teléfono de algún servicio. De esta forma, se está transmitiendo información acerca de que la lectura permite obtener información sobre algo que no sabíamos antes de leer.

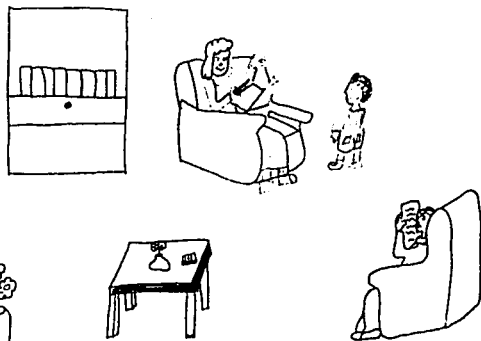


Recibir noticias:

Cuando se recibe una carta o alguien deja un recado que debe ser leído por otra persona, se transmite información acerca de otra de las funciones de la lengua escrita: la de comunicarse a distancia para decirle algo a alguien que no está presente en el momento de escribir el mensaje.

OBSERVAR ACTOS DE LECTURA Y/O ESCRITURA

Permite a los niños, la imitación de conductas relacionadas con actos de lectura y escritura, como la forma de tomar el libro o el lápiz, la postura corporal, la dirección de la mirada, los movimientos al cambiar de hojas que pueden ser acompañados o no de expresiones verbales y gestuales, etc.



¿Te das cuenta?

Los adultos cotidianamente llevamos a cabo una serie de conductas relacionadas con la lectura y escritura que le transmiten a los niños la utilidad y funciones de la lengua escrita, sin transmitirles explícitamente su significado. La información que los niños reciben los lleva a interesarse y a plantearse ideas propias o hipótesis acerca de lo que está escrito y de las reglas o indicadores que permiten leer y escribir.

Estas ideas o hipótesis no son enseñadas por otras personas, son construcciones originales que hacen los niños sobre lo que ellos piensan que son las reglas de la lectura y escritura es decir las explicaciones que ellos dan de cómo se lee, de lo que se puede y no se puede leer. Estas hipótesis dependen de las creencias que ellos han desarrollado sobre los indicadores que muestran los objetos para poder o no ser leídos tales como la cantidad de letras que debe tener una palabra o las características del texto, etc.



¿Por qué crees que los niños se plantean hipótesis acerca de la forma en cómo se lee y escribe?, ¿crees que les sirva de algo llevar a cabo esta tarea?, ¿por qué?

Te invitamos a que escribas tu respuesta en una libreta o en las líneas, antes de continuar con la lectura.

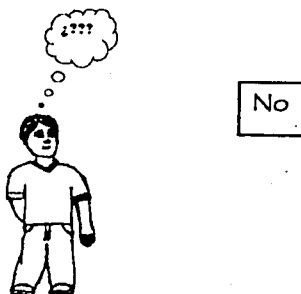


Una vez escrita tu respuesta, te diremos que si bien, estas ideas o hipótesis aparentemente, no tienen mucho que ver con las reglas convencionales para leer y escribir, sí constituyen intentos por parte del niño por descubrir su estructura y reglas; aunque estos intentos pueden parecer ideas equivocadas, son necesarios para que los niños las confronten con la información que les proporcionan las personas alfabetizadas, así como con la información que les brindan los ambientes alfabetizadores.

Los resultados de las investigaciones de Ferreiro y sus colaboradores, indican que algunos niños elaboran hipótesis muy particulares sobre lo que ellos creen que se puede escribir o leer, por ejemplo:

Algunos niños consideran que 2 letras no pueden ser leídas ya que para que algo pueda leerse debe contener por lo menos tres letras.

Si se le pregunta al niño qué dice en esta palabra



El niño podría responder: no dice nada porque son pocas letras.

Otros niños creen que pueden escribirse diferentes palabras cambiando el orden de las letras, por ejemplo, si únicamente conoce la M, E, L; puede ser que en algún momento escriba casa, mesa y silla, haciendo una combinación de las únicas tres letras de su repertorio: MEL, LEM, EML, etc

Otros niños creen que para escribir el nombre de algún objeto, necesitan hacerlo considerando en su escritura alguna característica relacionada con ese objeto. Por ejemplo, algunos utilizan mayor número de letras, letras más grandes si el objeto es más grande, más largo, tiene más edad o hay mayor número de objetos, un ejemplo sería: escribir con letras grandes "elefante" y con letras pequeñas "hormiga".

Ahora bien, los niños se plantean no una, sino múltiples hipótesis para explicarse cómo se lee y escribe. En la medida en que pueden confrontar la veracidad o falsedad de sus hipótesis en su interacción con lectores potenciales, las van modificando hasta identificar aquellas que son correctas.

¿De qué crees que sirva que los niños confronten sus hipótesis, y cambien de una a otra hipótesis?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---

Según lo que hemos encontrado, el hecho de que los niños cambien una hipótesis por otra, implica que se plantean nuevos problemas y preguntas, que surgen como resultado de la confrontación de sus ideas o creencias con lo que observan y aprenden de los adultos y de otros niños y del entorno que le rodea; lo cual provoca que construyan una nueva explicación, que será de mayor complejidad y en su momento, resolverá sus necesidades con respecto a la comprensión de la lectura y la escritura.

Retomando lo anterior, no sabemos si ya hayas notado algo muy importante.....estamos hablando de que los niños **ELABORAN SUS PROPIAS HIPÓTESIS** y además **LAS CONFRONTAN PARA DARSE UNA NUEVA EXPLICACIÓN DE MAYOR COMPLEJIDAD**, que **LES AYUDE A COMPRENDER** de mejor forma la **LENGUA ESCRITA**. Antes de iniciar el capítulo, te hablábamos de las "ingenuas" cabecitas de los niños....esto debido a que, no con poca frecuencia, se piensa en los niños como entes pasivos que únicamente tienen la capacidad de recepción de lo que se les brinda. En este sentido, John Flavell (1992), haciendo alusión a las investigaciones de Piaget, menciona que los niños son pensadores y aprendices constructivos muy activos. Es claro que los niños no copian pasiva y no selectivamente cualquier cosa que el ambiente les presenta. Más bien, las estructuras cognitivas y estrategias de procesamiento de que disponen en cierto punto de su desarrollo les llevan a seleccionar del ambiente lo que es significativo para ellos, así como a representar y transformar lo seleccionado en concordancia con sus estructuras cognitivas. Esto es, el niño es capaz de tomar conscientemente de su entorno lo que es capaz de asimilar, dependiendo de las capacidades que ha adquirido gracias al nivel de desarrollo cognitivo que posee.

Así mismo, Flavell (1992) también



Y YA QUE ESTAMOS HABLANDO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y SI TE INTERESA CONOCER UN POCO MÁS ACERCA DEL TEMA, TE INVITAMOS A QUE LEAS EL ARTÍCULO "CONSTRUCTIVISMO EN TRES PATADAS" DE LARIOS PUBLICADO EN: REVISTA GACETA COBAQ. AÑO XV, NO. 132, MARZO-ABRIL 1998, PÁGINAS 10-13. MÉXICO: COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE QUERÉTARO.

menciona que en general, no sólo con respecto a la lengua escrita, los niños son buscadores de conocimiento, desarrollan sus propias teorías acerca del mundo circundante y las ponen continuamente a prueba, aún en ausencia de retroalimentación externa. Realizan experimentos de pensamiento y acción por sí mismos, continuamente y sin que nadie necesariamente les diga que lo hagan. Se involucran espontáneamente en actividades de extensión y refinamiento de su conocimiento, discutiendo consigo mismos en un diálogo interno. Realizan experimentos (de pensamiento), cuestionan sus propias suposiciones básicas, proporcionan contraejemplos de sus propias reglas y razonan sobre la base de cualquier conocimiento que posean, aunque sea incompleto o su lógica sea errónea.

Como podrás darte cuenta, y regresando a lo referente a la lengua escrita, los niños hacen hipótesis con respecto a lo que ellos creen que quieren decir los textos, sobre cuáles son las reglas para que algo se pueda leer y para poder escribirlo.

Es importante señalar que el niño lleva a cabo un importante trabajo intelectual para conformar cada una de sus hipótesis, pues necesita tener una serie de habilidades y destrezas que tienen que ver con desarrollo. Por otra parte, es importante recalcar, que los niños no cambian de una hipótesis a otra como por arte de magia, ni tampoco como resultado de la maduración

biológica, esto depende de que se encuentren en constante contacto con lectores potenciales y en ambientes alfabetizadores; lo cual les permite ir descubriendo poco a poco las normas de la lectura y escritura formales, e ir desechando hipótesis y creando nuevas.

Enseguida se presentan algunas de las hipótesis que los niños se plantean, con la finalidad de que tengas una idea más clara acerca de lo que los niños son capaces de elaborar si están en contacto con lectores potenciales. Lo más importante de estar familiarizado con estas etapas, por las que posiblemente pasarán los niños, no es saber si éstas son 2, 3 ó 4, lo importante es entender ese desarrollo del niño como un proceso de construcción del conocimiento en relación con la lengua escrita y no como una serie de etapas que se presentarán una tras otra de forma automática.

**CAP. 2. HIPÓTESIS ACERCA DE LO QUE SE
PUEDE LEER Y CÓMO SE PUEDE ESCRIBIR.**

CAP. 2. HIPÓTESIS ACERCA DE LO QUE SE PUEDE LEER Y CÓMO SE PUEDE ESCRIBIR.

Antes de pasar de lleno a cada una de las hipótesis es necesario poner énfasis en algo que Ferreiro(1980) menciona; según Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproxima a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son "erróneas" pero en la medida en que permiten acceder a él, son "constructivas". Esta noción de *errores constructivos* es esencial para comprender el proceso de adquisición del conocimiento.

Esto en otras palabras, explica que para poder comprender algo realmente y poder decir que se llevó a cabo un aprendizaje, antes se tienen que pasar por varias fases, en donde se van aprendiendo cada vez nuevas cosas, gracias a la confrontación de lo que nosotros creemos y de lo que observamos en nuestro entorno.....todas estas creencias por principio de cuentas, no necesariamente son las acertadas pero permiten construir y asimilar algo nuevo, lo cual finalmente nos permite acceder a un conocimiento real.

Esto es precisamente lo que pasa con los niños. Debido a que son pensadores activos y gracias al constante contacto con personas alfabetizadas y con entornos ricos en lengua escrita, comienzan a interesarse en la misma e intentan explicarse de diversas formas lo que querrán decir todas esas marcas que observan que los adultos escriben o leen. Para explicárselo, se valen de hipótesis, que como ya dijimos, *son construcciones originales que hacen los niños sobre lo que ellos piensan que son las reglas de la lectura y escritura*. Por supuesto, los niños no descubren de forma inmediata estas reglas, sino que pasan por un proceso, en el cual comparan lo que ellos creen con lo que observan de su entorno, gracias al contacto que tienen con lectores (estos pueden ser los maestros, padres, hermanos mayores, etc.). Este proceso variará entre un niño y otro, además dependerá como ya vimos, de las capacidades cognitivas con las que en ese momento cuentan.

Con la finalidad de que tengas una idea más clara acerca de lo que los niños son capaces de elaborar siempre y cuando estén en

contacto con lectores potenciales, a continuación te presentamos algunas de las hipótesis que los niños se plantean

HIPÓTESIS SOBRE QUÉ SE PUEDE LEER.

La lectura de la escritura, comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla; de tal forma que se les verá trabajando con hipótesis que tienen que ver con la semejanza de sonidos, semejanza de letras, diferencias sonoras, diferencias de letras, etc.

A continuación te presentamos algunos de los resultados de las investigaciones de Emilia Ferreiro.

Primera etapa: No encuentran diferencias entre dibujo y texto.

En una primera etapa, para el niño texto y dibujo están indiferenciados, es decir, no hacen diferencia entre lo que es un dibujo y un texto, para ellos es lo mismo.



El Niño lee señalando el dibujo. L á p i z

Segunda etapa: Hacen diferencia entre dibujo y texto.

Conforme va teniendo mayor contacto con lectores, descubre que los dibujos y la escritura son cosas independientes, entonces cree que cuando ve algo escrito puede inferir su significado o darle sentido, apoyándose en el dibujo que acompaña a esta escritura.

Tercera etapa: Construyen la Hipótesis silábica.

En otro momento el niño cambia su concepción con respecto a la escritura y piensa que puede interpretar de mejor forma lo que "lee", si lleva a cabo una fragmentación de las palabras en sílabas, se da cuenta de que es posible hacer división de la palabra en pequeñas partes y posiblemente para sus escrituras o interpretación de lecturas, utilizará el número de letras equivalente a las sílabas de cada palabra.

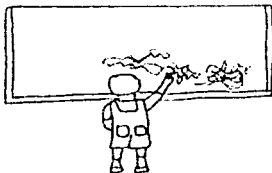
Cuarta etapa: Construye la Hipótesis alfabética.

Finalmente y gracias al constante contacto con ambientes favorables y con adultos alfabetizados, los niños dan un paso más en su comprensión de la estructura de la lectura y escritura, al relacionar cada letra de las palabras con un sonido (ya sea que ésta corresponda o no al sonido correcto).

HIPÓTESIS SOBRE QUÉ SE PUEDE ESCRIBIR.

El niño también hace intentos de escritura desde temprana edad. En niños habituados desde pequeños a hacer uso de los lápices y papeles que encuentran en casa, pueden registrarse intentos claros de escribir diferenciados de los intentos de dibujar.

Las etapas por las que pasan, según Ferreiro son:



Primera etapa: No hace diferencias entre dibujo y escritura.

En un principio el niño no hace diferencias entre escritura formal y dibujos. Para él, ambos son dibujos.

Segunda etapa: Hace deferencia entre dibujo y texto.

Conforme va estando en contacto con adultos alfabetizados y ambientes alfabetizadores, el niño puede comenzar a acompañar sus dibujos de "marcas" que representan el nombre del dibujo, estas marcas pueden ser: letras, seudo letras o signos. Algunos niños creen que para escribir el nombre de algún objeto, necesitan hacerlo considerando en su escritura alguna característica relacionada con ese objeto. Por ejemplo, algunos utilizan mayor número de letras, letras más grandes si el objeto es más grande, más largo, tiene más edad o hay mayor número de objetos que él quiere expresar.

Por ejemplo:	
Pueden atendiendo referente.	escribir al tamaño del
NIÑO	PALABRA REAL.
toraelm -	GATO.
cios -	MARIPOSA
terosmaew -	CABALLO
ocjasle -	PEZ
etdorlyohi -	EL GATO BEBE

Por ejemplo:	
Los niños son capaces en este momento de hacer una división silábica de las letras, esto es, si desean escribir: CEBOLLA.	
Ellos dividen:	
CE-BO-LLA	
↓	↓
↓	↓
E	P U
← Escritura del niño	

Tercera etapa: Hipótesis silábica.

Poco después los niños comienzan a descubrir que, la palabra escrita tiene una relación con la palabra hablada. Debido a ello, algunos niños piensan que cada letra, grafía o signo que escriban, corresponde a una sílaba de la palabra hablada. Los niños son capaces en este momento de hacer una división silábica de las letras, esto es, si desean escribir: CEBOLLA.

Cuarta etapa: Hipótesis alfabética.

En la medida que continúa el contacto que el niño tiene con actos de lectura y escritura y con adultos alfabetizados, el niño abandona la hipótesis silábica (es necesario aclarar, que este cambio es paulatino y es posible que se utilice una combinación silábico-alfabético, antes de que se asimile completamente la hipótesis alfabético) y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya "más allá" de la sílaba por el conflicto causado. Por lo que finalmente, descubre la lógica de la escritura. Comprende que a cada una de las letras de la escritura corresponde un valor sonoro o fonema por lo que descubre que debe utilizar una letra para cada sonido que componga la palabra (pudiendo utilizar o no las letras correctas).

Por ejemplo: Escritura silábico-alfabético

Con respecto a la hipótesis silábico alfabético, puede ser que los niños escriban, MARIPOSA, y lo haban utilizando la siguiente lógica:

MA-RI-PO-SA
 ↓ ↓ ↓ ↓
 a i o sa ← Escritura del niño.

Nota: Como puede verse en esta hipótesis, se utiliza una combinación de la silábica y de la alfabética.

Por ejemplo: Escritura alfabética.

En el caso de la hipótesis alfabética, los niños pueden comenzar a escribir de forma parecida a la siguiente, teniendo mayor idea de cómo funciona nuestro sistema de escritura:

chiri
 chile
 papalla
 tamarindo
 sal

Lo anterior, cuando el niño, tiene completa idea de los sonidos de cada una de las letras, en caso contrario puede escribir: chile, papaya, tamarindo y sal, utilizando el número de letras correspondientes a cada una de las palabras, aún sin corresponder los sonidos que utiliza para escribirlas, esto es:

L e c h e
↓ ↓ ↓ ↓ ↓
l e s h e ← Escritura del
niño

TE INVITAMOS A QUE LEAS EL ARTÍCULO "LA ESCRITURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL NIÑO" DE ANA TEBEROSKY, EL CUAL PUEDES ENCONTRAR EN LA SIGUIENTE DIRECCIÓN DE INTERNET:
[HTTP://ALMEZ.PNTIC.MEC.ES/~LCAVERO/LAESCRITURAPUNTOVISTANIÑO.HTM](http://almez.pntic.mec.es/~lcavero/laescritura/puntovistaniño.htm)

Lo anterior es tan solo, parte del proceso que siguen los niños para comprender la lectura y escritura; es decir, que conozcan el alfabeto no bastará para que puedan leer y escribir, ya que leer y escribir no significa unir mecánicamente los sonidos de las letras o las sílabas, lo importante de la lectura y escritura son la **comprensión** y la **expresión**.

Como te habrás dado cuenta para lograr leer y escribir de manera convencional, se necesita avanzar en un proceso de aprendizaje, en donde el niño va asimilando y elaborando una serie de procedimientos que lo preparan y le facilitan la comprensión de las reglas y funciones de la lectura y escritura.

Es de suma importancia el contacto que los niños tienen con ambientes y con personas alfabetizados ya que para que puedan comprender la lengua escrita, necesitan tener modelos en los cuales apoyarse, para confrontar sus creencias iniciales e ir las perfeccionando, para crear nuevas.

HIPÓTESIS ACERCA DE LO QUE SE PUEDE LEER Y CÓMO SE PUEDE ESCRIBIR.

Como ya mencionamos en un principio, los niños requieren que les proporcionen ocasiones propicias para desarrollar todas estas creencias o hipótesis con respecto a la lengua escrita, para tener una mayor comprensión de la misma, al mismo tiempo necesitan que les refuercen ese interés por asimilar este nuevo conocimiento, en este sentido, es necesario hablar acerca de tu papel como educadora con respecto al tema.

Ahora, te invitamos a contestar la siguiente pregunta y si es posible a que la discutas con otras compañeras educadoras para enriquecer la respuesta final.

¿Qué crees que puedes hacer como educadora, para despertar el interés del niño por la lengua escrita, y cómo puedes cumplir con ese papel?

El ejercicio anterior, pretende que reflexiones acerca de la gran influencia que tienes en los niños y del papel que tienes como proveedora de situaciones propicias para que el niño comience a acercarse a la lengua escrita, pues es contigo con quien pasa una importante cantidad de su tiempo

A continuación te presentamos algunas de las razones por las que eres importante en este proceso. Quizá nos hayamos quedado cortas y tu lista sea más extensa, en ese caso, esperemos que en tu lista sí contemples las nuestras. Creemos que es importante que las reconozcas y las tengas muy presentes al momento de llevar a cabo tu trabajo diario con los niños.

TÚ ERES IMPORTANTE PORQUE:

Puedes motivar a los niños para que se interesen en la lengua escrita.

Cuentas con experiencia y creatividad para diseñar actividades variadas que permitan al niño descubrir todo lo referente a la lengua escrita

Puedes respetar y valorar los intentos que los niños hacen por acercarse a la lengua escrita.

Tienes información sobre los procesos de adquisición y aprendizaje que llevan a cabo los niños, por lo cual tienes claro que este proceso no va a darse al mismo tiempo en cada uno de ellos.



Puedes establecer contacto con los padres:

Sabes que es importante estar en contacto con los padres para conocer más de los niños fuera de la escuela, para establecer metas en común con ellos y favorecer de esta manera el acercamiento de los niños con la lengua escrita.

Puedes crear actividades y proveer de situaciones propicias.

Valiéndote de la observación y de tus conocimientos acerca del desarrollo y aprendizaje de los niños, tienes claro cuáles son sus intereses, habilidades y progresos, y en este sentido, puedes diseñar actividades, situaciones y materiales pertinentes que les resulten interesantes, para adquirir nuevos conocimientos y destrezas con respecto a la lectura y escritura.

**CAP. 3. CÓMO INTERESAR AL NIÑO EN LA
LENGUA ESCRITA.**

CAP. 3. CÓMO INTERESAR AL NIÑO EN LA LENGUA ESCRITA.

En este manual te proponemos diferentes actividades para crear ambientes dentro del aula que favorezcan el conocimiento y al mismo tiempo el interés de los niños hacia la lengua escrita; esto es importante, ya que como recordarás, los niños son creadores de su propio conocimiento, pero sus avances dependerán de las experiencias que tengan tanto en ambientes que favorezcan el interés, el uso y la comprensión de la lectura y escritura, como del contacto cotidiano que tenga con adultos alfabetizados. En este sentido, tú eres esencial en este proceso que viven los niños.

Esta propuesta está organizada en torno a cuatro acciones clave que abordan los principales aspectos que deben ser tomados en cuenta para trabajar con la familiarización de la lengua escrita en los niños de nivel inicial. Es importante aclarar que no necesariamente tendrás que separarlas, ya que cuando leas las actividades que proponemos, te darás cuenta que es posible conjuntar las cuatro acciones, y lo mejor del caso, es que estas actividades no difieren con tu trabajo habitual dentro del aula.

Cada acción comprende grupos de actividades sugeridas que tienen la finalidad de cubrir los objetivos señalados para las distintas etapas de desarrollo en los niños. Sin embargo, es necesario mencionar que éstas son sólo un ejemplo de la variedad que tu puedes crear.

Si bien aquí se presentan algunas estrategias que pueden ayudarte a lograr el objetivo de interesar al niño en la lengua escrita, dichas sugerencias deben ser tomadas solo como un apoyo y guía para trabajar con tus niños. Estamos seguras que en la medida en que comprendas el proceso de aprendizaje del niño, los objetivos planteados para cada actividad y el desarrollo de la misma; podrás diseñar, adaptar y llevar a cabo nuevas actividades que enriquezcan tu trabajo y que incluyan también de forma permanente la participación de los padres. Como sabes, la inclusión de los padres en la familiarización de los niños con la lengua escrita, es de suma importancia ya que los niños pasan la mayor parte día con ellos. El trabajo que proponemos está planeado para ser llevado a cabo dentro de tu sala, pero también pueden realizarlo en casa los papás, y tú puedes apoyarlos con diversas sugerencias basadas en lo que realizas con los niños dentro del aula.

En este manual te proponemos un trabajo constante con los niños, de forma permanente y cotidiana, de tal forma que vean a la lengua escrita como algo útil, necesario y placentero.

Las acciones clave que proponemos son:

- **Diseñar un ambiente alfabetizador:** consiste en crear y equipar un espacio físico que favorezca el interés de los niños por la lengua escrita, en donde las maestras funcionen como guías y modelos de actos de lectura y escritura.
- **Estimular el desarrollo del lenguaje oral y su relación con las palabras, letras y sonidos:** es un conjunto de acciones que deben realizarse para estimular el lenguaje de los niños, y también para familiarizarlos con letras, palabras y sus respectivos sonidos. Consideramos que es de suma importancia apoyar a los niños en esta área debido a que el desarrollo del lenguaje oral es esencial para acceder a la lengua escrita. Por otra parte, es necesario que los niños sean capaces de reconocer y diferenciar palabras y la relación de las mismas con su sonido y las letras. De esta manera se proponen dos tipos de acciones relacionadas con la estimulación del lenguaje y la referida a la identificación de los sonidos de las letras.
- **Favorecer que los niños descubran las funciones que tiene la lengua escrita:** en esta sección proponemos actividades que ayuden a los niños a reconocer la utilidad de la lengua escrita. Y la mejor forma para hacerlo es observando a sus padres, maestras y demás adultos utilizar la lectura y escritura de forma natural.

- **Familiarizar a los niños con algunas reglas de lectura y escritura:** esta acción clave consiste en incluir actividades para familiarizar a los niños con algunas de las normas o reglas que las personas alfabetizadas, seguimos para leer y escribir de manera efectiva.

Las actividades propuestas para cada acción clave están clasificadas por niveles, es decir se presentan actividades para niños lactantes, maternos y preescolares. Ya que, el conocimiento de la lectura y la escritura se inicia desde temprana edad.

A continuación se describen las acciones clave, sus objetivos y las actividades propuestas para cada una de ellas.

DISEÑO DE UN AMBIENTE ALFABETIZADOR

DISEÑO DE UN AMBIENTE ALFABETIZADOR

Descripción e importancia del diseño y equipamiento de ambientes alfabetizadores

Un ambiente alfabetizador debe reunir dos condiciones importantes: la primera se refiere al diseño y equipamiento del ambiente, es decir el salón debe contener diferentes materiales escritos como textos, libros, etiquetas, letreros, la segunda condición requiere que haya personas que realicen actos de lectura y escritura, es decir adultos alfabetizados que modelen y apoyen el uso y comprensión de la lengua escrita, a partir de sus propios actos de lectura y escritura.

La organización de un ambiente alfabetizador consiste en hacer de la escuela un lugar más útil, dinámico y abierto para el niño, en donde puede interactuar de manera natural con elementos de su entorno y experimentar, producir, interpretar y reflexionar acerca de la lengua escrita. Es también en este ambiente, en donde se puede reforzar su interés por la lectura y escritura.

De esta manera, los objetivos principales de esta sección son que tú como adulto alfabetizado que se encuentra cotidianamente con los niños, rediseñes tu sala empleando materiales que promuevan el interés por la lectura y escritura. Enseguida se presentan algunas sugerencias para hacer un ambiente alfabetizador.



Lactantes

Objetivos:

- Rediseñar y equipar tu sala para proveer un ambiente alfabetizador que permita empezar la familiarización de los niños con la lengua escrita.
 - Introducir en la sala un espacio para libros y revistas, que este al alcance de los niños.
 - Poner etiquetas con el nombre de los niños en sus pertenencias.

- -Familiarizar a los lactantes con al menos un portador de texto. (libros infantiles).
 - Propiciar que los niños utilicen adecuadamente libros y observen las ilustraciones.
 - Leer a los niños cuentos infantiles cortos.

Para lograr estos objetivos te proponemos lo siguiente.

Actividades.

❖ Rediseñar tu sala incluyendo materiales de lectura como libros y revistas infantiles. Es recomendable colocarlos en estantes que se encuentren al alcance de los niños, para aquellos que ya son capaces de desplazarse y tomarlos por sí solos. Es aconsejable que en este sitio se le presenten libros que tengan las cubiertas visibles de tal forma que despierten su interés.

- ✓ Puedes hacer un o dos libreros pequeños con cajas de cartón forradas, que estén a la altura de los niños.
- ✓ Solicita los libros y revistas a la dirección y/o a los papás, para que tengas variedad de éstos.
- ✓ El librero debe ser colocado en un lugar que esté a la vista y alcance de los niños.
- ✓ Cada determinado tiempo (uno o dos meses) debes cambiar de lugar los libreros. También rotar los libros y revistas para fomentar la novedad.

- ❖ El tipo de libros que es aconsejable introducir para estas edades deben ser de fácil manipulación, que sus páginas puedan cambiarse fácilmente y que sean lavables porque en ocasiones los introducirán en la boca, los más recomendables son aquellos fabricados de vinil o de cartón grueso con cubierta de plástico y que su contenido sean textos acompañados de dibujos.



- ❖ Puedes colocar en diferentes lugares del salón, etiquetas de nombres, acompañados de dibujos para atraer la atención de los niños. Las palabras deben ser cortas escritas con letras grandes y los dibujos medianos. Por ejemplo en el estante de los libros puedes colocar un letrero así:

Cada vez que se haga uso de esta área o de los materiales recurrir a los letreros y señalar la palabra escrita y decir: *aquí están los libros, aquí dice li-bros.*

Para los lactantes más grandes de año a año y medio.

❖ Colocar libros con imágenes y textos escritos que tengan que ver con experiencias familiares de los niños. Asimismo tienes que:

- Asegurar que estos libros se encuentren a la vista y al alcance de los niños.
- Permanecer con los niños que manipulan los libros para propiciar que los utilicen adecuadamente.
- Ayudar a los niños a que den vueltas a los libros y a que observen el contenido de los mismos.
- Si es posible tener dos o tres ejemplares de cada libro. Ya que los niños en varias ocasiones querrán el mismo libro.

❖ Buscar a diario oportunidades para leer frente a los niños. Puedes leerles:

- Frases cortas de alguna etiqueta
- Nombres de juguetes u otros objetos
- Recados
- Juegos, rimas, canciones o cuentos muy breves.

Para esto es recomendable hacerlo:

- ✓ Con voz alta, permaneciendo sentada junto a los niños.
 - ✓ Individualmente o en grupos de dos o tres niños.
 - ✓ Que la actividad dure cinco minutos o antes si los niños pierden interés en ésta.
- ❖ Escribir en las pertenencias de los niños, el nombre corto o completo, según se le llame cotidianamente al niño. Cuando tomes alguna pertenencia de los niños debes:
- Señalar la etiqueta e indicar con tu dedo en donde está escrito su nombre y leer, por ejemplo: *"Aquí dice Juanito, entonces este suéter es de Juanito"*.
 - En otras ocasiones podrás decir: *"Vamos a ver de quién son estos zapatos, en dónde está el nombre, aquí está (señalar la etiqueta), dice Paty, entonces es de Paty."*

Se sugiere realizar estas actividades todas las veces que se tomen las pertenencias de los niños.

Nos gustaría que reflexionaras sobre el arreglo actual de tu sala y escribieras que tanto te ha funcionado el fomento de un ambiente alfabetizador.

Además también te pedimos que pienses si realizarías algún cambio para favorecer la lengua escrita.

Después podrías realizar en este espacio un plano de tu sala en el que muestres cómo quedaría en ella un ambiente alfabetizador.

A parte de lo que te proponemos, qué otros materiales y mobiliario incluirías.



Maternales

Objetivos:

- Rediseñar y equipar tu sala para promover un ambiente alfabetizador que permita familiarizar a los niños con diversos portadores de texto y además permitirles observar diversos actos de lectura y escritura.
- Organizar tu sala introduciendo etiquetas con texto escrito e imágenes.
- Poner al alcance de los niños diferentes portadores de texto.

Para lograr estos objetivos te proponemos lo siguiente:

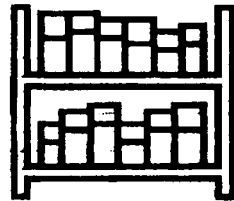
Rediseñar tu sala considerando los siguientes espacios:

- Un espacio de lectura
- Un espacio de escritura

Para cada espacio te sugerimos el mobiliario y materiales siguientes:

Para el espacio de lectura:

- Un librero o estante que contenga:
 - revistas
 - cuentos infantiles
 - cuadernos con escrituras de otros niños o de ellos mismos.
- Una mesa con sillas un donde los niños puedan manipular estos portadores de



texto, o bien cojines y alfombra.

Para el espacio de escritura:

- Un estante que contenga los siguientes materiales:
 - cajas de colores
 - lápices
 - gises
 - hojas
 - papel bond
 - cartulinas
 - cuadernos
- Una mesa con sillas donde los niños puedan sentarse a realizar intentos de escritura.



❖ Organizar tu sala con etiquetas de los espacios, utilizando lo siguiente:

- Etiquetas con los nombres de las diferentes áreas de la sala,
- Etiquetas de los materiales



Estas etiquetas deben tener las siguientes características:

- letras grandes de molde
- escritas en una cartulina grande
- acompañadas de un dibujo relacionado con la palabra escrita..

- ❖ También se sugiere escribir el nombre a las pertenencias de cada uno de los niños y de esta manera identificarlas. Los nombres pueden ir en etiquetas blancas con sólo el nombre corto de los niños, y las letras de molde.

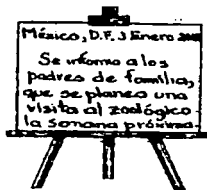
Cuando tomes alguna pertenencia de los niños debes:

- Señalar la etiqueta e indicar con tu dedo en donde está escrito su nombre y leer, por ejemplo: "Aquí dice Lupita, entonces, este suéter es de Lupita".
- Podrías pegar, junto a la etiqueta del nombre alguna estampa de un personaje que el niño identifique y que el mismo haya elegido. Para que asocie su personaje favorito con su nombre,

- ❖ Realizar actos de lectura y escritura frente a los niños, como:

Leer: En voz alta y señalando el texto con el índice

- folletos que te envían de la dirección
- recados de los papás u otras maestras
- las etiquetas de las pertenencias
- instrucciones de algún material o juguete
- los señalamientos que hay dentro de la escuela. (salida, no correr, comedor, etc.)



Escribir:

- la fecha en el pizarrón,
- el nombre de los niños en sus trabajos
- las actividades que realizarán el día siguiente, en una libreta.
- recados a otras maestras o a los papás de los niños.

- ❖ Colocar carteles en donde anuncies algunos eventos de interés para los niños, tales como:
 - Obras de teatro
 - Funciones en el circo
 - Programas infantiles en la Televisión.

Otra opción es colocar carteles con las *reglas* que hay dentro de la sala, como:

- Dejar las cosas en su lugar
- Caminar con cuidado
- Trabajar adecuadamente con los materiales

Y otras reglas que existan en tu sala.

Las características que deben tener estos carteles son:

- letras grandes
- letras de molde
- información corta (pocas palabras)
- acompañar el texto de un dibujo alusivo al mensaje

Nos gustaría que reflexionaras sobre el arreglo actual de tu sala y escribieras que tanto te ha funcionado el fomento de un ambiente alfabetizador.

Además también te pedimos que pienses si realizarías algún cambio para favorecer la lengua escrita.

Después podrías realizar en este espacio un plano de tu sala en el que muestres cómo quedaría en ella un ambiente alfabetizador.

Preescolares

Objetivos

- Rediseñar y equipar tu sala para promover un ambiente alfabetizador que permita a los niños hacer uso de la lengua escrita con diversos portadores de texto y además permitirles observar diversos actos de lectura y escritura.
- Crear ambientes que favorezcan el interés y la comprensión de la lengua escrita. Así como observar y realizar actos de lectura y escritura.
- Promover el uso de la lengua escrita realizando cotidianamente actos de lectura y escritura.

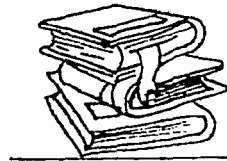
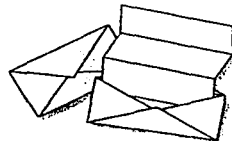
Para lograr estos objetivos te proponemos lo siguiente:

- ❖ Incluir dentro de la sala un espacio para lectura y un espacio para escritura:

En el espacio para lectura debes introducir:

- Un librero que contenga diversos portadores de texto como:

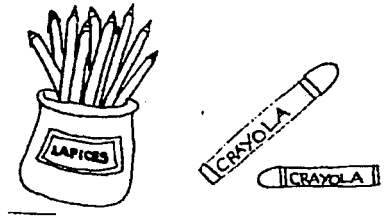
- Libros libros de cuentos.
- revistas
- folletos
- recetas médicas
- recibos de luz, teléfono, etc.
- cuentos
- carteles
- directorios telefónicos
- cartas



- Una salita o una mesa que se utilice para la lectura de los portadores de texto, ya que a los niños les gustan los lugares confortables en donde puedan sentarse a leer, ya sea a solas o con sus compañeros, o bien cojines y alfombra para quien prefiera permanecer ahí realizando actos de lectura.

En el espacio de escritura debes introducir:

- Un estante con:
 - botes de lápices
 - gomas
 - plumones
 - crayolas
 - plumas
 - papel bond
 - cuadernos
 - hojas
 - cartulinas



- Una mesa con sillas para que los niños puedan sentarse a realizar actos de escritura.

ESTE MATERIAL DEBE ESTAR A LA VISTA Y AL ALCANCE DE LOS NIÑOS, PARA QUE LO UTILICEN CUANDO ELLOS LO DESEEN.

Una consideración importante es: introducir a los niños en pequeños grupos para que conozcan los materiales.

Otra sugerencia es: rotar los materiales cada 15 días por lo menos, para que los niños no se aburran de éstos,

- ❖ Colocar etiquetas, indicaciones y otro tipo de letreros en diferentes lugares del salón y pedir a los niños que interpreten la información y sigan las indicaciones que ahí se dan.

Estos materiales los puedes realizar con ayuda de los niños, de esta forma será más fácil que los niños identifiquen de qué se trata cada letra y etiqueta.

Hacer que los niños, ayudados por ti, escriban el nombre de todas las partes de las que se compone el salón, y de lo que hay en el mismo, por ejemplo:

- puerta
- ventana
- pizarrón
- piso
- silla
- el nombre de las áreas del salón
- el nombre de los materiales

Así, con el tiempo, se irán familiarizando con el nombre de las cosas que ven diariamente en forma escrita.

- ❖ Se le podría decir al niño, por ejemplo, que se requiere señalar de alguna forma el lugar en donde se colocarán cada uno de los materiales, como:
 - material de construcción
 - material para leer
 - material para escribir
 - material de aseo y limpieza

- ❖ Ofrecer dentro de la sala, abundantes oportunidades para que los niños escriban y practiquen hábitos y destrezas de lectura apoyándose en los ambientes que se manejan dentro de la sala.

Por ejemplo, dependiendo de las áreas de juego que se posean, el niño puede realizar intentos de escritura haciendo:

- listas
- notas
- precios de mercancías
- menús
- señales
- indicaciones

- ❖ Incorporar el uso de la lengua escrita en las diversas actividades diarias como son:

- Anotar en una cartulina o pizarrón:
 - la fecha
 - el día de cumpleaños de los niños
 - recordatorios
 - mensajes



Se puede crear un espacio en el salón con un pequeño pizarrón de mensajes, en donde coloques pequeñas notas para recordar:

- actividades que se harán
- materiales que se requiere comprar

Se puede pedir a los niños que ayuden en la creación de estas notas de tal forma que se den cuenta que se pueden recordar cosas cuando se lee.



Dejar que los niños presencien actos de lectura y escritura, para lo cual, debes aprovechar toda oportunidad que se presente para que los niños observen este tipo de acciones. Como leer en voz alta los recados o notas que tengas en tu agenda o mensajes que envías a otras maestras o papás.

¿Podrías escribir en este espacio, las ventajas que observas de diseñar ambientes alfabetizadores?

Nos gustaría que reflexionaras sobre el arreglo actual de tu sala y escribieras que tanto te ha funcionado el fomento de un ambiente alfabetizador.

Además también te pedimos que pienses si realizarías algún cambio para favorecer la lengua escrita.

Después podrías realizar en este espacio un plano de tu sala en el que muestres cómo quedaría en ella un ambiente alfabetizador.

Con estos arreglos en tu sala podrías verificar que tan favorables son, al observar si tus niños muestran interés por los materiales y mobiliarios incluidos, considerando cuántos de ellos lo hacen y si manejan de forma adecuada los materiales.

En estas líneas puedes anotar lo que harías para rediseñar el ambiente alfabetizador en tu sala. Te sugerimos que al hacerlo retomes las dos condiciones necesarias, es decir el diseño del ambiente (debes considerar qué materiales y cuántos, además decir cada cuánto tiempo los rotarás) y el papel que tú tienes para que se convierta en un ambiente alfabetizador.

**ESTIMULANDO EL DESARROLLO DEL
LENGUAJE ORAL Y SU RELACIÓN CON LAS
PALABRAS, LETRAS Y SONIDOS**

ESTIMULANDO EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y SU RELACIÓN CON LAS PALABRAS, LETRAS Y SONIDOS

Descripción e importancia de estimular el desarrollo del lenguaje oral y su relación con las palabras, letras y sonidos.

Dentro de esta área se presentan algunas sugerencias para: a) desarrollar el lenguaje oral en los niños y b) familiarizarlos con letras, palabras y sus respectivos sonidos. Consideramos que es de suma importancia apoyar a los niños en estas áreas debido a las siguientes consideraciones.

Las habilidades relacionadas con el lenguaje oral que posean los niños, son fundamentales para el desarrollo de la lectura y escritura; ya que la comunicación que los niños experimenten en diversos contextos, la manera en que las personas que le rodean usen el lenguaje y los ambientes en que ellos se encuentren serán factores que determinarán la comprensión de las palabras que utiliza, el significado y las funciones de la comunicación tanto oral como escrita.

Se requiere además, que tengan conciencia de los sonidos y de la estructura de las palabras que ellos y nosotros los adultos pronunciamos. Para aprender a leer y escribir, se requiere que los niños tengan un repertorio considerable de la estructura de los sonidos del lenguaje hablado.

Las letras y palabras son los elementos básicos de la escritura; para poder comprender las reglas de la lectura y escritura es necesario que el niño, primero, sea capaz de distinguir las letras, la relación entre ellas y sus sonidos.

De acuerdo con lo anterior, hemos establecido algunos objetivos que consideramos deben cubrirse en esta sección.

Lactantes

Objetivos:

- Propiciar la interacción entre lactantes y la educadora para que los niños se familiaricen con diferentes sonidos del lenguaje y se estimule el desarrollo del lenguaje oral.

Para lograr este objetivo te proponemos lo siguiente.

Actividades.

- ❖ Aprovecha cualquier oportunidad para hablar con los niños, ya sea, a lo largo de la rutina, de los juegos y las actividades; **de esta forma los niños, a muy temprana edad, comienzan a reconocer los sonidos del habla.** Por ejemplo: Puedes comentar antes de comer, cuál será el menú para ese día, o platicales acerca de las actividades que tienes planeado llevar a cabo durante el día, coméntales acerca del clima, platicales acerca de las características de los materiales que están utilizando como: este cubo es de color rojo, esta tela es suave, el agua está fría, etc., o cualquier cosa que se te ocurra, quizá no comprendan todo lo que les dices pero lo importante es que se encuentren en contacto con el lenguaje.



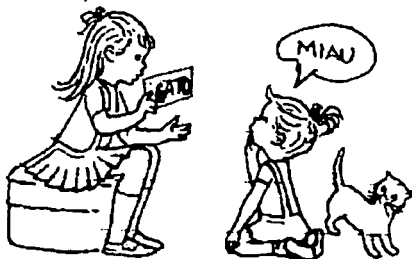
- ❖ Aprovecha cuando los niños vocalizan o balbucean espontáneamente o como respuesta a una interacción, para repetir los sonidos que ellos hacen, dales tiempo de responder, respetando turnos. Por ejemplo, si el niño de pronto dice: "mamamama", tú responde de la misma forma, y permítele a él "contestarte", de esta forma desde pequeños aprenden el significado del diálogo o conversación, en donde una persona dice algo y la otra contesta, respetando los turnos para hacerlo.

- ❖ Estimula la producción de sonidos y/o palabras. Inicialmente los niños en su intento por hablar, únicamente producen sonidos que se aproximan a los de las palabras. Por ejemplo cuando dicen: "eche", refiriéndose a "leche" pronuncia la palabra e incita al niño a que la repita; una vez que hagan esto, reconoce su esfuerzo, préstales atención y entabla diálogos con ellos: "¿Quieres tu leche?", "¿Ya tienes hambre?"

- ❖ Desde muy pequeños, puedes narrarles o leerles cuentos cortos. Inicialmente puedes mostrarles las ilustraciones, describir lo que puede observarse en el libro y permitir que se familiaricen con los materiales; poco a poco puedes comenzar a leerles. Es importante que sean cuentos cortos y que utilices una voz clara y pausada. Puedes incluso, cambiar el tono de tu voz para distinguir a cada uno de los personajes.

- ❖ Puedes cantarles canciones, de esta forma poco a poco, comenzarán a aprender nuevas palabras y a reconocer nuevos sonidos. También puedes incitarlos a que intenten cantar algunas canciones. Es importante que las canciones no sean extensas, para que no pierdas tan pronto su atención; buenas alternativas son canciones del tipo de "Los maderos de San Juan", etc.
- ❖ Para los más grandes, organiza actividades en las cuales los niños comiencen a hacer sonidos; por ejemplo de vocales, de animales o que comiencen a hacer aproximaciones a palabras. Les puedes decir: ¿cómo hacen las abejas?, ¿cómo hacen los gatos?, etc. (tú haz el sonido correspondiente y pídeles que lo imiten)

También puedes pedirles que te digan el nombre de diferentes objetos de fácil pronunciación, quizá no lo digan correctamente, pero estarán practicando sus primeras aproximaciones a palabras.



<p>A continuación te proponemos enlistes las actividades que a ti se te ocurre, podrías llevar a cabo además de las que aquí te proponemos y cuáles serían sus objetivos.</p> <p>El que realices esta actividad puede ser de utilidad, ya que puedes ir creando poco a poco un repertorio de nuevas actividades.</p>	<p>OBJETIVOS</p>	<p>ACTIVIDAD</p>
--	------------------	------------------



Maternales

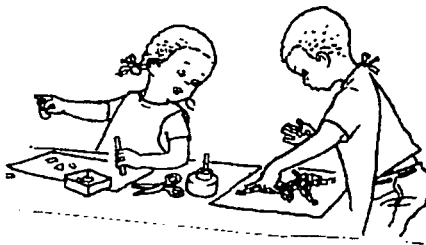
Objetivos:

- Continuar estimulando el uso del lenguaje oral.
- Proveer de experiencias que le enseñen al niño a escuchar, con la finalidad de que más adelante, sean capaces de distinguir diferentes sonidos.
- Propiciar el interés de los niños por el análisis de las palabras.

Para lograr estos objetivos te proponemos lo siguiente:

Actividades

- ❖ Es importante que hables con los niños constantemente y que éstos a su vez, hablen y jueguen con otros, pues los niños son capaces de aprender nuevas palabras y enriquecer su lenguaje mediante este tipo de actividades. En este sentido, te presentamos algunos juegos de expresión oral, para llevar a cabo con tus niños, los cuales puedes encontrar al final de esta sección titulados "Juegos de expresión oral".



- ❖ Provee de situaciones en las cuales se les permita a los niños describir características de diferentes objetos como forma, tamaño, color, material, etc. Esto propiciará que los niños desarrollen conceptos básicos acerca de los mismos, lo cual al mismo tiempo, permite ampliar su lenguaje oral. Por ejemplo: puedes colocarles en diferentes recipientes materiales como algodón, lijas, pelotas, engrudo, etc. y pedirles que los toquen con las manos, puedes decirles: "el algodón se siente muy suave", etc. Más adelante podrás repetir el mismo ejercicio y preguntarles cómo se siente o cuáles son las características de cada cosa.

- ❖ Propicia actividades que permitan a los niños comunicarse entre ellos, esto ayudará a que cada vez incluyan mayor número de palabras y mejoren su capacidad para expresarse. En este sentido, te proponemos algunos juegos titulados: "Juegos de expresión oral 1" los cuales encontrarás al final de esta sección.

- ❖ Organiza actividades en equipo, ya que es importante que los niños trabajen en colaboración con otros, lo cual les permitirá usar su lenguaje para explicar, describir, negociar, resolver conflictos, buscar nuevas palabras para explicar a los demás lo que desean de forma más exacta.

- ❖ Puedes ayudar a los niños a desarrollar la discriminación de sonidos, valiéndote de la música, esto resultará beneficioso para distinguir los diferentes sonidos de las letras. Además estarás desarrollando el buen hábito de escucharla y gozarla. Te proponemos una alternativa para que lo hagas, revisa "Discriminación auditiva", el cual puedes encontrar al final de esta sección.

- ❖ Propicia que los niños completen palabras que rimen. Invítalos a aprender algunas rimas tradicionales. Puedes hacer que los niños mientras las dicen, jueguen con los dedos de las manos al tiempo que se divierten y las memorizan. Esto también estará ayudando a que los niños aprendan a escuchar, lo cual es de suma importancia, ya que el comprender lo que se oye, significa que se está descifrando en su totalidad un mensaje auditivo y después es posible contestar verbalmente o con acciones.

Inicialmente, puedes hacer que los niños imiten cada verso al tiempo que mueven sus dedos; conforme pase el tiempo, después de estar repitiendo las rimas muchas veces, podrán recordarlas y jugarlas solos. Para ilustrar aún más esta actividad revisa el apartado de "Rimas" que se encuentra al final de esta sección.

	OBJETIVOS	ACTIVIDAD
<p>A continuación nos gustaría enlistar las actividades que a ti se te ocurre, podrías llevar a cabo además de las que te proponemos y cuáles serían sus objetivos.</p> <p>El que realices esta actividad puede ser de utilidad, ya que puedes ir creando poco a poco un repertorio de nuevas actividades.</p>		



Preescolares

Objetivos:

- Ampliar y reforzar su comprensión y producción de lenguaje.
- Favorecer el empleo del lenguaje oral para a) Manifiestar estados de ánimo, b) solucionar conflictos, c) obtener información, d) satisfacer necesidades básicas, e) jugar.
- Familiarizar a los niños con las letras y con sus respectivos sonidos.

Para lograr los objetivos te proponemos lo siguiente:

Actividades.

- ❖ Organiza actividades en las cuales los niños ordenen y describan láminas o dibujos. Esto ayudará a que los niños amplíen su vocabulario, desarrollen su creatividad, aprendan a asociar secuencias de eventos y conozcan acerca de la construcción de historias.

-Puedes presentar tarjetas con las cuales se puedan construir historias, diciendo:

"Éstas láminas nos dicen algo acerca de un niño y sus actividades; ahora las láminas están en desorden pero tú las puedes arreglar" (por ejemplo). Procura iniciar con dos tarjetas y conforme lo consideres prudente, incrementa el número de las mismas.

Si el niño arregla correctamente las tarjetas, pídele que cuente la historia, esto pondrá de manifiesto si su arreglo fue hecho por casualidad o no.

Si las tarjetas no están arregladas correctamente del todo, pídele cuente la historia, de esta forma posiblemente descubra su propio error y arregle de forma correcta las láminas.

- ❖ Invita a los niños a que inventen nuevas letras a canciones que les sean familiares; cada uno de ellos puede contribuir para conformar la nueva canción. Puedes grabar en una cinta de audio para que puedan escucharla nuevamente o vayan agregando nuevas frases o palabras.

- ❖ Si los niños se interesan, ayúdales para que conozcan letras, sonidos y las relaciones entre ambos, lo cual puede hacerse organizando juegos que atraigan su atención hacia los sonidos de las letras iniciales de las palabras que les son familiares y que ellos las vean escritas. Por ejemplo: puedes decir, levanten la mano todos los que su nombre comienza con: "P" o puedes escribirla en el pizarrón para que la vean. Asimismo se puede involucrar a los niños en la elaboración de listas de palabras (por ejemplo, para recordar los materiales que se requerirán para determinada actividad), también pueden contribuir a la elaboración de letreros y señalizaciones para el salón de clases, etc.

- ❖ Organiza la construcción de columnas de palabras en un pizarrón (puedes escribirlas o permitir que ellos lo intenten) dá énfasis a sonidos en común, puedes pedirles que indiquen el sonido de la primera letra de cada palabra, pedirles que digan cómo sonaría determinada palabra sin alguna letra específica, por ejemplo: cómo sonaría "pelota", sin la "ppppp", o sin la "aaa" e invítalos a que lo digan en voz alta.



- ❖ Ayuda a los niños a que adquieran conciencia de los sonidos de las letras, planeando actividades que propicien poner atención a la forma física de las letras, a sus sonidos y a cómo se pronuncian las palabras. Por ejemplo, pídeles a los niños que abandonen el círculo de reunión para seguir con otra actividad, pero sólo aquellos cuyo nombre comience con el mismo sonido o letra con la que comienzan diferentes palabras, como: mamá, manzana, maleta, etc.

- ❖ Puedes ayudar a que los niños se familiaricen aún más con las letras y palabras valiéndote de diversas estrategias, recuerda que no se trata de enseñarles a leer y escribir, simplemente comienza a familiarizarlos con las mismas y oriéntalos en sus dudas.

Por ejemplo:

- ✓ **Escribir su nombre.** Puedes decirle al niño: "Jorge, voy a escribir tu nombre en tu trabajo para que sepamos que es tuyo (permítele observar cómo escribes su nombre).
- ✓ **Escribir la fecha.** Inicia la rutina diciéndoles que se escribirá la fecha en el pizarrón, para ello asegúrate de decir en voz alta e ir escribiendo al mismo tiempo algo así como: Hoy es jueves, 26 de mayo de año 2002.
- ✓ **Leer.** Es aconsejable que hagas cotidiana, la lectura de diversos textos frente a los niños, por ejemplo, puedes leerles el menú del día, las actividades que se realizarán durante el día, leer en voz alta los mensajes que te envíen otras educadoras, etc.
- ✓ **Etiquetar y poner letreros.** Pídeles que etiqueten materiales, se pongan señalamientos a las diferentes áreas de la sala, etc.

- ✓ **Orientar cuando tengan dudas.** Es recomendable orientar a los niños en sus interpretaciones cuando ellos así lo pidan. Por ejemplo: cuando preguntan acerca de cómo se llama determinada letra o cómo suena, puedes decirle que suena como la primera letra de su nombre o de algún objeto familiar para él; también puedes pedirle que busque palabras en revistas, cuentos, etc., que comiencen con la letra que quiere conocer.
 - ✓ **Darles ideas acerca de cómo resolver sus dudas.** Si te pregunta cosas tales como por ejemplo, cómo se escribe Mayo, no le des la información totalmente, mejor pregúntale ¿dónde crees que podemos encontrar esa palabra?, si no contesta, puedes orientarlo y decirle que se trata de un mes del año y que los meses pueden observarse en el calendario, una vez que deduzca todo lo anterior, pídele que observe cómo se escribe la palabra.
 - ✓ **Ayudar a que pongan atención en los sonidos, letras y palabras.** Propicia actividades en las cuales se canten canciones, poniendo énfasis en algunas letras o sílabas específicas, ya sea, con aplausos o cualquier otro tipo de ruido; esta actividad ayudará a que los niños pongan atención en los sonidos del lenguaje.
- ❖ Invita a los niños a jugar al "barco cargado", esta actividad permite que al tener que pensar en palabras con la misma sílaba, los niños realicen un análisis de los aspectos fonéticos del lenguaje, las letras, su relación con el sonido y relación entre sonidos. Puedes ir escribiendo las palabras en el pizarrón para que se den cuenta de la relación existente entre sonido y escritura. Al final de esta sección podrás encontrar cómo se juega "Barco cargado".

- ❖ Asegúrate de que comprenden la lectura de cuentos o historias:

Por ejemplo:

- Puedes leer el cuento y presentarlo al mismo tiempo en láminas.
- Una vez finalizada la lectura, propicia que los niños discutan la historia y pregunten-respondan acerca de la misma. Por ejemplo, puedes preguntar acerca de cuáles son los personajes de la historia, pedir que alguien diga de qué trató, etc.
- Invítalos a que escenifiquen el cuento ellos mismos, para lo cual, podrán elaborar títeres o caracterizarse ellos mismos.
- Otra opción es que ellos dibujen su propia versión del cuento y hagan un periódico mural con los diferentes cuentos. Cada uno de ellos puede explicar o "leer" su historia y comparar y comentar las ilustraciones.

- ❖ Organizar algunos juegos como el de *caras y gestos*, el cual pretende que los niños descubran que:

- La comunicación por medio de gestos tiene limitaciones
- Los artículos como pronombres y preposiciones también se escriben
- Las palabras que no pueden expresarse con gestos, pueden escribirse
- Un texto puede leerse aún cuando tenga pocas letras o una sola.

Al final de la sección encontrarás el apartado de "Caras y gestos".

<p>A continuación nos gustaría enlistaras las actividades que a ti se te ocurre, podrías llevar a cabo además de las que te proponemos y cuáles serían sus objetivos.</p> <p>El que realices esta actividad puede ser de utilidad, ya que puedes ir creando poco a poco un repertorio de nuevas actividades.</p>	<p>OBJETIVOS</p>	<p>ACTIVIDAD</p>
--	------------------	------------------

Te sugerimos que lleves un registro de tus niños, en donde anotes en general cómo se encuentran en cuanto a uso del lenguaje y conocimiento de las letras. Esto te será de utilidad para que tengas más claros los avances que vayan presentando los niños una vez que comiences a echar mano de las actividades que te proponemos y de las que tú misma elaboras, puedes ir actualizando este registro cada determinado tiempo, quizá cada mes o cada dos meses, eso dependerá de ti.

También es necesario que tengas presente que cualquier momento es propicio para introducir actividades que estimulen el desarrollo del lenguaje y conocimiento de nuevas letras. Recuerda siempre respetar el grado de desarrollo de los niños y no forzar las situaciones, pues en la medida que los niños deseen saber más cosas, serán ellos quienes te pidan amplíes sus conocimientos.

Un ejemplo de aspectos a considerar dentro de tu registro de los avances de tus niños es la siguiente (obviamente, puedes incluir todos los aspectos que consideres es importante apoyar dentro de esta ACCION CLAVE de: Estimulando el desarrollo del lenguaje oral y su relación con las palabras, letras y sonidos, puedes especificar de qué manera y qué acciones, lleva a cabo el niño:

NOMBRE DEL NIÑO	Descripción de características de objetos	Interpretación de los señalamientos y etiquetas del salón.
Producción de sonidos (cuáles).	Utiliza el lenguaje para resolver, explicar, negociar, etc.	Capacidad para dividir palabras en sílabas
Establece diálogos	Letras que son conocidas para el niño	Reconocimiento de diferentes tipos de letras.
Mantiene su atención cuando narras cuentos	Explica significado de palabras	
Número de palabras que utiliza.	Discriminación de letras y sus sonidos	

JUEGOS DE EXPRESIÓN ORAL.

El juego de las acciones: Tienes que realizar una serie de acciones con mímica y los niños deben enunciar la acción y comentarla; por ejemplo, puedes realizar las siguientes acciones:

- Lavarse la cara.
- Peinarse.
- Ponerse los pantalones y el saco.
- Ponerse guantes (calzando los dedos uno por uno).
- Mirarse al espejo para ver si está bien arreglada, etc.

El juego de las cosas: Tienes que presentarle a los niños una caja con varios objetos que les sean familiares. Por ejemplo: un cuchillo, un lápiz, una taza, una pelota, un plato, etc.. Tienes que comenzar con 3 ó 5 objetos. Muéstralos durante 10 segundos aproximadamente, y después cúbrelos. Solicita que alguien que nombre los objetos que les mostraste y explique para qué sirven. Finalmente se les puede pedir que los dibujen.

Juego de ¿Cómo lo haces?. Con este juego, puedes trabajar sobre las imágenes que el niño posee. Comienza con acciones simples y familiares para los niños, de ser posible, las acciones deben ser reemplazadas por el sonido onomatopéyico correspondiente o por alguna exclamación que ayude a provocar el gesto. El niño tiene que realizar el gesto o movimiento relacionado con algo. Por ejemplo:

- Tocamos el tambor: rataplán-rataplán.
- Clavamos un clavo con un martillo: tac-tac-tac
- Cortamos una madera con un serrucho.
- Tenemos mucho calor y nos abanicamos: ¡Qué calor!
- Tenemos mucho apetito y nos comemos un pastel: ¡qué rico está!

Tú no debes de llevar a cabo ningún tipo de movimiento, solo puedes decir la frase y el sonido que produce cada cosa.

El juego de los animalitos. Se le muestran a los niños, láminas de animales conocidos para ellos: perros, gatos, caballos, peces. Tú tienes que preguntarles: Cómo se llama cada animalito, qué hacen, donde viven, con quién vive, en qué lugar, etc.

El juego de las cinco palabras. Se realiza por equipos y deben repetir cinco palabras nombrando objetos conocidos; por ejemplo, puedes decirles: "nombrar cinco cosas duras", y ellos pueden contestar: "pizarrón, zapatos, manzana, puerta, mesa, etc".

Juegos tomados de: Zapata, O. (1989) **Juego y aprendizaje escolar: perspectiva psicogenética.** México: Ed. PAX.

JUEGOS DE EXPRESIÓN ORAL 1.

Veo, veo. Tú tienes que decir: "veo, veo", y el grupo pregunta ¿qué ves?; tú dices "una cosa", niños "qué cosa", tú "maravillosa", niños "qué color", tú "blanco o azul (por ejemplo).....De acuerdo a estas indicaciones los niños deben descubrir qué tipo de objeto existe en el aula o en el patio, del color nombrado por la educadora.

¿Qué es? Tienes que colocar en varios platos: arroz, azúcar, harina, frijol, fideos, lentejas, garbanzos, habas (máximo 6 elementos). Los niños con los ojos cerrados por medio del tacto, deben tratar de identificar los elementos.

¿Quién es capaz de repetir? Los niños sentados de espaldas a ti, cada uno con un palito, un elemento de percusión o una pelota. Tienes que golpear con distintos ritmos o rebotar la pelota de diferentes formas y veces, que los niños deben repetir.

El juego de las frutas. Tienes que sentarte frente al grupo que está también sentado en semicírculo, tú tienes que ir diciendo distintas cosas, pero cada vez que nombras una fruta, todos deben golpear las manos. Si las golpean cuando no deben o no golpean cuando se nombra una fruta, se le sanciona con una "prenda o un castigo", al infractor.

Te llamas. Cuando los niños conocen bien sus nombres, se les puede realizar este juego; cada niño debe tener una pelota lanzarla a otro. Cada vez que un niño lanza la pelota a otro, debe decir el nombre del mismo, si dice otra cosa o equivoca el nombre, al que se la tira no debe tomarla, en caso contrario pierde. El jugador que tomó la pelota continúa así.

Completar el dibujo. Tienes que realizar en el pizarrón el dibujo de una figura a la que le falta una parte, como por ejemplo, un perro sin una pata; una mano sin un dedo; una casa sin puerta, etc. Los niños deben pasar a completar el dibujo y se continúa el juego con otros dibujos.

Los trabajos de papá. La educadora desarrolla un relato y en el mismo informa cómo está vestido el trabajador, por ejemplo, iba en un camión rojo, con sirena, con un traje azul y un casco rojo y tenía guantes, etc. Los niños tienen que informar quién es, tú tienes que ir agregando datos paulatinamente hasta que el grupo deduzca la profesión u oficio del que se habla.

Juegos tomados de: Zapata, O. (1989) Juego y aprendizaje escolar: perspectiva psicogenética. México: Ed. PAX.

DISCRIMINACIÓN AUDITIVA.

Esta actividad es útil, debido a que es posible que un niño tenga buena agudeza auditiva pero que su discriminación de los sonidos musicales, de los del medio ambiente o de los fonemas de su lengua, sea pobre. La ejercitación auditiva puede ejercitarse con instrumentos musicales de percusión, también puede resultar útil, una cinta grabada con los juegos que a continuación se proponen, pues ayuda en la discriminación de similitudes y deferencias entre sonidos, de manera práctica.

Comparación de sonidos del medio ambiente. Se requieren varios instrumentos como: 2 claves, un cencerro, dos cubos de madera, un juego de cascabeles, un triángulo, un pandero, un par de maracas, una marimba de juguete, un par de platillos de bronce, un tambor, un cencerro pequeño, una campana grande, un cencerro grande, un pianito de juguete. Puedes tener grabados los sonidos de los diferentes instrumentos en una cinta de audio o bien ir tocando en vivo cada uno de ellos.

Tienes que decirles: Escuchen con mucho cuidado, Vamos a ver qué tan bien podemos oír. Fijense en estos dos sonidos (cencerro y cubos), suenan igual?.

Los siguientes pasos están graduados por la dificultad discriminatoria auditiva:

Pandero-claves.
Triángulo-triángulo.
Cencerro pequeño-maracas.
Piano-piano (con la misma nota).
Cencerro grande-cencerro grande.
Marimba-platillos.
Tambor-triángulo.
Re agudo-Do grave (marimba)
Cubos de madera-cubos de madera.
Cascabeles triángulo.
Claves-cencerro.
Cencerro grande-cencerro pequeño.
Cascabeles-platillos.

La comparación de sonidos comienza cuando se les muestra el instrumento que los produce. Puedes decirles: "Estos son los instrumentos que acaban de escuchar, vamos a oírlos de nuevo. ¿Ven este tambor? (mostrarlo); escuchen cómo suena....se pasa el sonido de la cinta o se toca el tambor.

NOTA: Puedes cambiar más adelante, el sonido de los instrumentos por el sonido de diferentes letras y hacer que comparen los respectivos sonidos.

Nuevamente tienes que llevar a cabo el ejercicio con los instrumentos anotados en el orden ya propuesto.

Como segundo paso: Diles....."Escuchen el instrumento" (puedes ponerles la cinta o tocar el instrumento a espaldas de ellos para que no lo vean). Una vez que te digan de qué instrumento se trata, invita a alguien a que toque el instrumento.

Este ejemplo de trabajo, engloba actividades donde el niño diferencia altura tonal, intensidad y timbre, los tres componentes físicos del sonido.

Otro juego, tiene que ver con que el niño discrimine alguno de los sonidos que se enumeran abajo, también tiene que tachar, subrayar o encerrar en un

círculo, los dibujos correspondientes a los instrumentos que oyó, con un lápiz del color que se le indique y bajo el orden específico que tú les digas.

Proporcionales una hoja con los diversos dibujos correspondientes a los sonidos que les harás escuchar, por ejemplo:

campana

perro

silbato

vaca

armónica

gato

trompeta

teléfono

cierre de una puerta

una persona silbando

máquina de escribir.

bebé llorando.

servir agua

tomar agua con un popote

ronquidos

corte de un serrucho

aspiradora funcionando

avión

motocicleta

hombre corriendo.

despertador

golpeteo de una cuchara con un

sartén

guitarra

martilleo

Juegos tomados de: Zapata,
O. (1989) **Juego y**
aprendizaje escolar:
perspectiva psicogenética.
México: Ed. PAX.

RIMAS.

Puedes utilizar las siguientes rimas para que los niños jueguen con los dedos de las manos al tiempo que se divierten y las memorizan; después, ellos "completan" las rimas alternadamente contigo.

En una primera fase, haz que los niños imiten cada verso al tiempo que mueven sus deditos; día tras día y después de repetir las rimas muchas veces, podrán recordarlas y jugarlas solos.

ÉSTE COMPRÓ UN.....

Primera presentación

Tú dices una línea y actúas; los niños repiten.
Éste compró un huevito, (muestran el meñique)
éste lo quebró, (muestran el anular)
éste lo batió (muestran el medio)
éste lo echó al comal (el índice)
y éste pícaro bribón se lo comió (el pulgar).

Segunda presentación.

Tú dices: Éste compró un
Los niños completan: huevito

Tú: Éste lo...
Niños: quebró

TAN TAN....

En esta rima tienes que indicarles a los niños que junten sus palmas y hagan coincidir sus dedos para que en cada parte de la rima se golpeen diferentes dedos.

Tan tan (chocar pulgares)
¿Quién es? (índices)
¡Soy yo! (meñiques)
Voy a abrir (anulares)
¡Hola manito!, ¿cómo te va?(se saludan los dedos centrales).

NIÑO CHIQUITO.

Niño chiquito (mostrar meñique)

Señor del anillito (anular)

Tonto loquito (dedo medio)

Lamecazuelas (índice)

Y mata piojitos (pulgares)

CASTILLO DE CHUCHURUMBÉ...

Esta rima además de atraer la atención de los niños, ofrece posibilidades múltiples para jugar y para ejercitar la memoria y la secuencia auditiva.

Éste es el castillo de Chuchurumbé;

Éstas son las puertas del castillo de Chuchurumbé;

Éstas son las llaves, de las puertas del castillo de Chuchurumbé;

Éste es el cordón, de las llaves de las puertas del castillo de Chuchurumbé;

Éste es el ratón que royó el cordón, de las llaves, de las puertas del castillo de Chuchurumbé;

Éste es el gato que se comió al ratón, que royó el cordón, de las llaves, de las puertas del castillo de Chuchurumbé.

Tomados de: Zapata, O. (1989) **Juego y aprendizaje escolar: perspectiva psicogenética**. México: Ed. PAX.

"BARCO CARGADO"

Para llevar a cabo la actividad, explica el juego: se trata de un barco que venía muy cargado. Ustedes tienen que adivinar que traía. Yo voy a decir sólo la primera letra y/o sílaba del nombre de la carga. Venía un barco cargado de ma (Puedes escribir la sílaba en el pizarrón).

Los niños pueden proponer cosas: maletas, mangos, manzanas, mariposas, malos, maestros, macetas, etc. (También puedes ir escribiendo las cosas que los niños mencionan).

Con esto los niños observarán las similitudes y las diferencias en la lengua oral como en la lengua escrita. Al escribir, procura leer las palabras en voz alta para que los niños las identifiquen y señalar las coincidencias y/o diferencias entre ellas. Por ejemplo: "¿Ya se fijaron que todas empiezan con la letra "m" y solo algunas con la sílaba "me"?", etc.

Juego popular.

CÓMO JUGAR "CARAS Y GESTOS"

Para llevar a cabo la actividad, puedes proponer jugar a "caras y gestos". Aclara qué tipo de tema van a representar con gestos.

Dí, por ejemplo: vamos a jugar a los personajes de televisión (o a adivinar títulos de películas o programas de televisión, etc.) un niño lo representa con gestos y el resto del grupo trata de adivinar el título o personaje de que se trate.

Juego popular.

**DESCUBRIENDO LAS FUNCIONES QUE TIENE
LA LENGUA ESCRITA.**

DESCUBRIENDO LAS FUNCIONES QUE TIENE LA LENGUA ESCRITA.

Descripción e importancia de conocer acerca de las funciones que tiene la lengua escrita.

En esta sección nos interesa lograr que los niños conozcan para qué sirve leer y escribir, comprendiendo algunas de sus funciones, tales como: proporcionar y obtener cualquier tipo de información, comunicar alguna cosa a tiempo y/o distancia, recordar, expresar ideas o pensamientos, así como obtener entretenimiento a partir de la lectura de una historia o un cuento, etc.

Para motivar a los niños en la lectura y escritura una de tus actividades es familiarizarlos con libros y otros tipos de textos, con esta experiencia comprenderán que existen distintos portadores de texto y dependiendo de cuál sea, éste variará su función, la cual podrá ser para informar, entretener, recordar algo o indicar cómo se realiza alguna cosa, etc. De esta manera cuando se les lea algo sabrán si se trata de la nota de un periódico, un cuento, una receta médica, etc. Más adelante estos elementos les ayudarán a comprender lo que leen y también a crear su propia escritura.

El objetivo de esta área es crear las condiciones necesarias dentro del salón que permitan al niño comprender para qué sirve hacer uso de la lectura y escritura.



Lactantes

Objetivos

- Propiciar que los niños observen cotidianamente actividades que involucren actos de lectura y escritura.
- Que los niños se entretengan y disfruten con los actos de lectura y escritura que las maestras realicen.
 - Familiarizar a los niños con la narración de cuentos y rimas.

Para lograr los objetivos te proponemos lo siguiente.



- ❖ Realizar cotidianamente actos de lectura y escritura frente a los niños, como:

- ❖ Leer rimas y canciones dándoles ritmo y sonidos.



Para realizar estas actividades debes:

- Hacerlo de manera individual o en grupos de dos o tres niños.
- Permanecer sentada junto a los niños.
- Leer con un tono de voz elevado
- Señalar las imágenes del libro o el lugar en donde estás leyendo.
- Mostrar ilustraciones referentes a la lectura.
- Observar que los niños se encuentren interesados o entretenidos con la lectura, de lo contrario cambiar a otra actividad.
- Terminar la actividad en cinco minutos o antes si se pierde el interés de los niños.

A partir del primer año de edad, puedes decirles: "te voy a leer un cuento" y puedes hacerlo de la siguiente manera:

1. Permaneciendo sentada junto los niños.
2. Hacer múltiples expresiones faciales dependiendo de lo que estás leyendo.
3. Interpretar a los diferentes personajes con cambios en voz.
4. Leer con un tono de voz elevado para atraer a los lactantes.
5. Dirigir la lectura a todos los niños, no fijar la vista siempre en los mismos niños.
6. Prestar atención al momento en que los niños dejen de mostrar interés en la lectura para cambiar a otra actividad y así evitar que se fastidien con la lectura.

El objetivo de cada uno de estos puntos es atraer la atención de los niños y lograr que se **entretengan y disfruten** con la lectura del cuento.

DEBEMOS ESCOGER UN TEXTO BREVE ADECUADO A LA EDAD DE LOS NIÑOS COMO CANCIONES, CUENTOS CORTOS O RIMAS.

DESCUBRIENDO LAS FUNCIONES QUE TIENE LA LENGUA ESCRITA

	OBJETIVOS	ACTIVIDAD
<p>A continuación haz una lista de qué otras actividades se te ocurren para cubrir los objetivos mencionados.</p> <p>Esta actividad será de utilidad, para crear un repertorio de nuevas actividades.</p> <p>Te recomendamos que poco a poco introduzcas las actividades, para que puedas observar que tanto los niños y cuántos de ellos se involucran en ellas, con esto sabrás si se interesan por la lengua escrita.</p>		



Maternales

Objetivos

- Que los niños identifiquen algunas de las funciones que tiene la lengua escrita, como son: obtener información y entretenimiento a partir de diversos materiales.
- Familiarizar a los niños con tres diferentes portadores de texto: *cuentos, letreros y etiquetas de objetos.*

Para lograr estos objetivos te proponemos lo siguiente.

- ❖ Procurar que los niños utilicen, en sus juegos, diferentes tipos de materiales como:
 - ◆ hojas de notas,
 - ◆ lápices
 - ◆ revistas
 - ◆ periódicos,
 - ◆ cuadernos
 - ◆ pizarrón
 - ◆ gises
 - ◆ cartulinas

Estos juegos harán que los niños se sientan como *lectores* y *escritores* y practicarán sus destrezas, también el juego les ayuda a progresar hacia el desarrollo de la lengua escrita y a que comiencen a reconocer que escribir, le permite hacer que pasen cosas reales, como comunicarse con las personas sin necesidad de estar frente a frente.



- ❖ También se sugiere llevar a cabo juegos como:

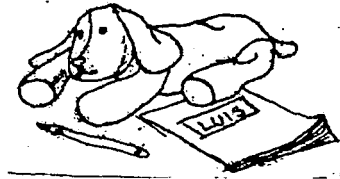
-**Juego de la frutería y Juego del mercado.** Con este tipo de juegos estarás reforzando la idea de que a través de la lengua escrita se transmite y obtiene información importante. Para saber cómo se juegan, dirígete a la última parte de esta sección.

- ❖ Construir entre todos los niños del grupo un muñeco de peluche o cualquier tipo de tela, al que puede considerarse como la mascota de todos y ponerle nombre, puedes:

- Invitar a los niños a que cada uno lo lleve a casa un fin de semana.

- Pedir a los niños que en casa "escriba" las actividades que llevó a cabo con la mascota durante esos días.

- Decir a los padres que inviten al niño a escribirlo, en caso de que el niño manifestara que no sabe escribir, se le debe decir que intente hacerlo si no lo hace, entonces los padres escribirán lo que el niño les dicte. Para llevar su escrito la semana siguiente,



- Pedir al niño que se llevó a mascota que lea frente al grupo las actividades que realizó con la mascota.

- ✓ -Con esta actividad los niños entenderán que a partir de la escritura comunicarán y recordarán cosas que ya sucedieron.

Los cuentos tienen gran importancia por ser la primera literatura con la que entrarán en contacto. De ellos depende en gran medida, el despertar del gusto por la palabra escrita. Por eso es que te sugerimos leer cuentos y algunos textos a los niños.

-Para esto debes considerar lo siguiente: El texto tendrá que ser



- divertido
- interesante
- breve,
- ilustrado
- con un tema conocido y familiar

Estas características son necesarias para mantener la atención de los niños, también es importante tomar en cuenta que el vocabulario debe incluir palabras sencillas, habituales y comprensibles. Observa en la última parte de esta sección un cuadro titulado "Cómo narrar cuentos y otro tipo de textos para niños maternos", en donde se describe la forma en que se deben leer los textos dirigidos a niños.

- ❖ Organizar actividades que tengan que ver con la identificación de tres portadores de texto; estos pueden ser: cuentos, letreros y etiquetas.

Una alternativa que tenemos también para que identifiquen estos portadores, es llevar a cabo *juegos de adivinanzas*, en donde los niños deben responder para qué sirve. Para realizar esta actividad lee en la última parte de esta sección un cuadro en donde te describimos la actividad con mayor detalle, se titula: "*Juegos de adivinanza*".

Estas actividades serán de utilidad, ya que mediante la identificación de estos portadores de texto y la anticipación de su contenido, los niños conocen que:

- Los cuentos, letreros y etiquetas contienen distintos tipos de información.
- El lenguaje usado varía en cada uno de ellos.
- La lengua escrita cumple diversas funciones y no pertenece sólo a los libros.

DESCUBRIENDO LAS FUNCIONES QUE TIENE LA LENGUA ESCRITA

	OBJETIVOS	ACTIVIDAD
<p>A continuación haz una lista de qué otras actividades se te ocurren para cubrir los objetivos mencionados.</p> <p>Esta actividad será de utilidad, para crear un repertorio de nuevas actividades.</p> <p>En la medida que los niños soliciten cada vez más la realización de juegos, que muestren interés por el contenido de los portadores de texto y que hagan intentos de escritura, Tú tendrás indicadores de que los niños están conociendo acerca de las funciones de la lengua escrita.</p>		



Preescolares

Objetivos

- Reforzar en los niños la identificación de las funciones que tiene la lengua escrita, tales como: proporcionar y obtener cualquier tipo de información, recordar, expresar ideas o pensamientos, así como adquirir entretenimiento a partir de la lectura de una historia o un cuento.
- Identificar al menos, cuatro portadores de texto.
- Promover la comprensión por parte de los niños, acerca del contenido que corresponde a cada portador de texto

Para lograr los objetivos te proponemos lo siguiente.

- ❖ Leer distintos textos a los niños y dejar que ellos seleccionen los libros y participen en la lectura de éstos. A ellos les gusta participar en la selección de libros, así como en la lectura de los mismos, y pueden hacerlo de la siguiente manera:
 - agregando efectos de sonido y acciones
 - completando la siguiente palabra o frase de la historia, cuando ellos lo saben.

*Así estarás
promoviendo que los
niños se*
**familiaricen con
portadores de
texto y su
contenido.**

Para la lectura y narración de textos te presentamos algunas sugerencias las cuales puedes ver en la última parte de esta sección, la cual se titula: "Cómo narrar cuentos y otro tipo de textos para niños preescolares".

❖ Se recomienda organizar algunos juegos como:

- Jugar a la frutería.
- Jugar al mercado (ver anexo)

Con este tipo de juegos estarás reforzando la idea de que a través de la lengua escrita se transmite y obtiene información importante. (Ver sección de maternas).

• Elaborar un diario del grupo en donde cada uno intente escribir su experiencia del día.

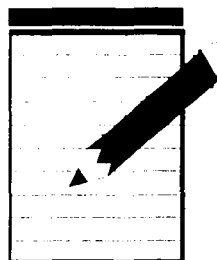
Te sugerimos:

-Pedir a los niños que escriban en el diario lo que realizaron durante el día.

-Motivarlos para que intenten escribir. A los niños que se rehúsen, pídeles que intenten hacerlo como ellos creen que se hace. No forzarlos, ni obligarlos.

- Dar elogios a los niños que si escribieron diciendo alguna cosa como: ¡que bueno que escribiste lo que hiciste hoy! Así en el futuro, cuando leas el diario **recordaras** todo lo que has aprendido cada día.

Poco a poco, y gracias a la interacción con otros lectores, irán mejorando sus hipótesis con respecto a las reglas para escribir.



Estas actividades pretenden mostrar a los niños que la lectura puede ser una actividad agradable y entretenida, es decir que también se lee por placer de leer y no sólo por aprender, estudiar, etc.



- ❖ Enseñar a los niños el valor de los libros y el cuidado que debe tenerseles. Para ello, se puede crear un "hospital de libros", en donde se invite a los niños a arreglar aquellos libros del salón que se encuentren maltratados, se deben adquirir materiales que ayuden a esta tarea como: cinta adhesiva para las hojas sueltas, goma para borrar marcas de lápices o crayones, pegamento, forros para las cubiertas, y una vez que se tengan los materiales se puede invitar a los niños a que vean cómo arreglar los desperfectos en los libros, después ellos podrán hacerlo solos. De esta forma los niños aprenderán a tomar la responsabilidad de arreglar y restaurar las cosas que ellos usan y que les gusta disfrutar.

Si esta actividad la realizas frecuentemente con los niños, podrán ir formando un libro de cuentos inventado por el grupo.

- ❖ Escenificar, dibujar y escribir cuentos. Con esta actividad promueves la creatividad y conduces a los niños a valorar el resultado de la cooperación que surge del trabajo en equipo. Además de que comprendan una de las funciones que tiene la lengua escrita: ayudarnos a recordar.

- ❖ Practicar con los niños el uso de la lengua escrita, una actividad aconsejable, podría ser nombrar y etiquetar conjuntos de objetos.

Para realizar esta actividad:

- Pide a los niños que recolecten objetos y luego los clasifiquen según su tamaño, forma, color, textura, utilidad, y todo lo que se te ocurra.
- Invita a que escriban contigo, en papeles pequeños el nombre del conjunto de objetos, para luego pegarlos en el recipiente que los contendrán.

Con esta actividad los niños se familiarizarán con las etiquetas y sabrán que refieren el nombre de los objetos y comprenderán que algunas veces lo escrito nos indica el nombre de los objetos o nos da información acerca de éstos

❖ Pedirles a los niños que ayuden a escribir:

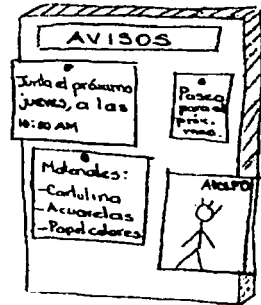
- los recados
- la fecha
- el día de cumpleaños de los niños,

Esta actividad promoverá que ellos realicen sus propios intentos de escritura.

También alentarlos a escribir (como ellos puedan):

- cuentos
- historias
- anécdotas
- actividades que realizaron el día anterior

Para que comprendan que con la escritura pueden **expresar** lo que les gusta y **comunicar** hechos que ya pasaron.



❖ Dejar que los niños presencien actos de lectura y escritura, para lo cual, debes:

♦ Aprovechar toda oportunidad que se presente para que los niños observen este tipo de acciones, ya que a partir de estas actividades los niños descubren:

- Las múltiples posibilidades del uso de la lengua escrita.
- Los distintos tipos de lenguaje que corresponden a los diferentes portadores de texto.

A continuación se presentan algunas sugerencias:

- ❖ Pedir el menú en la cocina para escribirlo en la clase o leerlo a los niños antes de ir a comer. Con esto ellos sabrán que pueden tener cierta información en forma escrita de algo que sucederá más tarde (qué es lo que comerán).
- ❖ Hacer una selección de cuentos, periódicos, revistas, cartas y otros portadores de texto considerando que sean temas familiares o de interés para los niños y que el contenido no sea muy extenso, para que se los puedas leer.
Algunos ejemplos son:
 - Libros relacionados con algún tema visto en el salón
 - Diccionarios para niños para buscar significados de palabras desconocidas para ellos.
 - Las indicaciones de una receta médica que vaya a tomar algún compañero.

- Cartas y telegramas
 - Varios textos como folletos y volantes propagandas, etc.
- Con esta actividad los niños conocerán y comprenderán el contenido de diversos portadores de texto. Y puedes complementar con un juego de adivinanzas que se describe en el siguiente cuadro.

- ❖ Organizar con los niños juegos para adivinar diferentes portadores de texto. Al final de esta sección se describe como llevar a cabo este juego, en el apartado titulado "Juegos de adivinanzas 1".

DESCUBRIENDO LAS FUNCIONES QUE TIENE LA LENGUA ESCRITA

	OBJETIVOS	ACTIVIDAD
<p>A continuación haz una lista de qué otras actividades se te ocurren para cubrir los objetivos mencionados.</p> <p>Esta actividad será de utilidad, para crear un repertorio de nuevas actividades.</p> <p>Te invitamos a que escribas en una libreta o en los espacios, antes de continuar con la lectura.</p> <p>Tendrás que observar constantemente a los niños para identificar que grado de interés muestran por las actividades, lo podrás ver a partir de las peticiones o intentos por leer cuentos o diferentes portadores de texto, inventar y escribir.</p>		

Jugar a la frutería

Mediante esta actividad los niños y la maestra establecen un acuerdo que les permite otorgar a determinadas palabras conocidas, un significado diferente.

El procedimiento es el siguiente:

Cada niño escoge para sí el nombre de una fruta y lo escribe, como puede, en una tarjeta con un seguro prendido de su ropa. La maestra destaca la importancia de escribirlo para que él pueda recordar los nombres de las frutas elegidas por cada uno.

Todos se forman en un círculo y tú, explicas el juego: *cuando yo diga el nombre de una fruta cualquiera, el que tenga ese nombre se da media vuelta, cuando oigan "frutería" todos se cambian de lugar muy rápido. Formando nuevamente la rueda para poder seguir el juego.*

Da un ejemplo: *si yo digo manzana, Juan que tiene la tarjeta con la palabra manzana, da media vuelta y queda a espaldas de nosotros. Puede salir de esa posición sólo cuando yo diga a otra vez manzana (y pueda darse otra media vuelta) o cuando diga frutería y todos tengan que cambiarse de lugar.*

Con el fin de que el juego resulte más ameno, las palabras que deben ser interpretadas por los niños mediante una acción pueden aparecer mencionadas en un relato que les cuentes. Por ejemplo: *ayer iba caminando y de pronto vi una frutería. ¡Que manzanas tan rojas había ahí! ¿Y los mangos? Eran de Manila, también había mangos petacones. De pronto vi las naranjas. El dueño de la frutería me dijo que eran naranjas muy dulces. Era una frutería con frutas muy sabrosas.*

† Esta actividad se puede variar, jugando a la papelería, juguetería, meses del año o días de la semana o lo que a ti se te ocurra.

Adaptación de: Neuman, S; Copple, C. y Bredekamp (1999) *Learning to Read and Write*. Washington, D.C. NAEYC.

Jugar al mercado

Este juego puede apoyar el descubrimiento de algunas de las funciones de la escritura:

- Recordar (cuando hacen la lista del mandado)
- Anunciar algún tipo de información (cuando escriben los carteles para los puestos, anotando productos y precios)

Los niños juntan materiales que sirvan para jugar al mercado: semillas, hojas de planta, juguetes de plástico, cajas, frascos, etc.

Organizan el mercado, para ello clasifican el material y deciden qué se va a vender en cada uno de los puestos.

Puedes sugerir hacer carteles y que todos piensen, qué se puede escribir en ellos para que los compradores los lean. Algunos dirán que los precios, otros pensarán que es necesario poner el nombre de las mercancías y otros opinarán sobre algunos tipos de texto como. " *aquí vendemos jitomates maduros*" o "*naranjas sabrosas*", etc.

Adaptación de: Neuman, S; Copple, C. y Bredekamp (1999) *Learning to Read and Write*. Washington, D.C. NAEYC.

Juegos de adivinanza

Con los tres portadores de texto señalados.

Puedes mostrar a los niños la etiqueta (señalada en alguna pertenencia de los niños) y preguntar al grupo: ¿Esto qué es?, ¿Para qué es?. Tú esperarás respuestas tales como: es donde se pone el nombre o es para saber de quién es etc. Tendrás que afirmar y elogiar las respuestas de los niños. Harás lo mismo con los letreros y cuentos.

Después presentarás los tres portadores de texto y pregunta dónde puede encontrarse una información determinada por ejemplo: ¿En cuál de estos podrá estar la historia de *La Cenicienta*? ¿Dónde podrá decir, cuál es la salida?, ¿Dónde dirá a quién pertenece este libro?, etc. Después que los niños han dado su opinión, lee el texto que hayan indicado para afirmar si lo hicieron correctamente.

Elige uno de los portadores de texto colócate de espaldas a ellos para jugar a las adivinanzas. Lee un párrafo correspondiente a alguno de los portadores de texto elegido y pregunta al grupo ¿dónde leí esto? Permite que los niños opinen y expliquen la razón de su respuesta. Puedes hacer lo mismo con los otros portadores de texto.

Cuando los niños, hayan realizado los juegos anteriores irán reconociendo a que tipo de portador puede corresponder distintos textos.

En la realización de este tipo de juegos podrás dar información a los niños respecto a quién escribió esos textos

CÓMO NARRAR CUENTOS Y OTRO TIPO DE TEXTOS PARA NIÑOS MATERNALES.

La narración es una forma en que los niños pueden aprender y disfrutar de nuevos conocimientos. Para interesar a los niños en la lectura se requiere de preparar el cuento para que tu interpretación tenga el sentido que le quieres dar.

Tienes que practicar la narración, no para memorizarlo, pero sí para darle la interpretación correcta. A continuación te presentamos una serie de sugerencias para que narres cuentos frente a los niños.

Durante la narración puedes:

- Dar vida al cuento a través del lenguaje del cuerpo.
- Interpretar a los diferentes personajes con cambios en voz, si así lo deseas.
- Modular la voz, llevar un ritmo adecuado.
- Pronunciar con claridad pero, más aún, sentir, disfrutar y compartir la narración con los niños.
- No olvidar dirigirse a todos los niños, no fijar la vista siempre en los mismos niños, narrar el cuento.

Durante la lectura debes:

- Elevar el volumen de la voz de acuerdo con el número de niños y características del lugar de reunión.
- Pronunciar las palabras con claridad y modular la voz.
- Hacer ademanes y gestos discretos pero elocuentes.
- Despegar la vista del libro y ver a los niños.
- Moverse discretamente, no permanecer parado en un mismo sitio.

Durante estas actividades sobre todo al inicio, es natural que encuentres niños muy inquietos. No hay que exigirles que estén callados y sin moverse, poco a poco ellos irán interesándose en la actividad.

Esta actividad te ayudará a familiarizar a los niños con los cuentos y otros textos, así como a entretenerlos a partir de una lectura agradable.

CÓMO NARRAR CUENTOS Y OTRO TIPO DE TEXTOS PARA NIÑOS PREESCOLARES.

La narración oral es una comunicación directa entre el narrador (educadora) y su auditorio (niños). Para motivar a los niños en estas actividades te recomendamos que selecciones adecuadamente las lecturas y que las prepares para dirigir las a ellos.

Durante la narración puedes:

- Dar vida al cuento a través del lenguaje del cuerpo.
 - Interpretar a los diferentes personajes.
 - Hacer diversas entonaciones de voz según los personajes o acciones de la lectura.
 - Dirigirse a todos los niños, no fijar la vista siempre en los mismos niños, narrar el cuento, leyenda, etc. completo y decir su título y el nombre del autor.
-
- -Pronunciar las palabras con claridad y modular la voz.
 - -Hacer ademanes y gestos discretos pero elocuentes.
 - -Despegar la vista del libro y ver a los niños.
 - Moverse discretamente, no permanecer parado en un mismo sitio.
 - -Elevar el volumen de la voz de acuerdo con el número de niños
 - Mostrar emociones y que se está disfrutando la lectura.

Debes asegurarte de lo siguiente:

- Elegir un cuento breve u otro texto adecuado a la edad y los intereses de los niños,
- Conocerlo y comprenderlo.
- Seleccionar el vocabulario que se considere desconocido para los niños y, antes de empezar la lectura (para evitar interrupciones durante ella), explicar por medio de juegos el significado de las palabras nuevas.
- Alentar a los niños para que encuentren el significado de una palabra nueva por el contexto, o bien con ayuda del diccionario.

Ejemplos:

¿Sabes que quiere decir la palabra....?

Si no lo sabes adivínalo.

Representar con mímica adecuada la palabra que intentan adivinar.

Observa el dibujo y sabrás qué quiere decir la palabra.

Hacer dibujos sencillos que ilustren la palabra y mostrarlos a los niños.

Para la lectura o la narración se sugiere, acomodar las sillas en un semicírculo para estar en contacto directo con ellos.

Para enriquecer la narración y la lectura en voz alta al terminar éstas hay que propiciar los comentarios, preferentemente espontáneos, acerca del cuento. Para iniciar con los comentarios se debe esperar a que los niños manifiesten alguna opinión. Si no lo hacen puedes hacer algunos comentarios personales tales como:

"A mí me gusto mucho el perro flaco," ¿y a ti?, El gato del cuento es muy valiente y tierno, ¿verdad?. ¿Conoces algún perro como el del cuento?", etc.

Con esta actividad estarás reforzando la idea de que a través de los textos, se obtiene información, se aprenden nuevas cosas y también se adquiere entretenimiento.

Juegos de adivinanza 1

- Con suficiente material escrito, puedes mostrar a los niños un portador de texto y preguntar al grupo: ¿Este qué será?, ¿Será divertido?, ¿De qué se tratará?, ¿Para quién será?, ¿Por qué creen?. Haz lo mismo con portadores distintos. Si los niños lo solicitan, o no tienen idea de qué material se trata, permite que lo exploren o lo hojeen.
- Presenta varios portadores y pregunta dónde puede encontrarse una información determinada. Ejemplos: ¿En cuál de estos podrá estar el programa de la televisión que pasa a las tres en el canal cinco? ¿Dónde podrá decir lo que me recetó el doctor?, ¿Dónde dirá cuánto tengo que pagar de luz este mes?, etc. Después que los niños han dado su opinión, lee el texto que hayan indicado.
- Elige 3 o 4 portadores de texto, como cuento, una carta, diccionario, etc. Colócate de espaldas a ellos para jugar a las adivinanzas. Lee un párrafo correspondiente a alguno de los portadores de texto elegido y pregunta al grupo ¿dónde leí esto? Permite que los niños opinen y expliquen la razón de su respuesta, cómo se dieron cuenta, por qué creen que lo leíste ahí, etc. Señala otros portadores de texto y pregunta: ¿Esto también lo podría leer aquí?, ¿Por qué no? o ¿Por qué sí?, etc.

Puedes proceder de igual manera, incluyendo en el material algunos portadores del mismo tipo (dos cartas, tres cuentos, periódicos) después de leer el párrafo y hacer las preguntas correspondientes agrega ¿En dónde más podrá leer algo parecido? ¿Cómo saben?

Cuando los niños, hayan realizado los juegos anteriores irán reconociendo a que tipo de portador puede corresponder distintos textos:

"había una vez una princesita"

"Llegamos a Monterrey el martes"

"Mesa: mueble que se compone de una tabla lisa sostenida por uno o varios pies y que sirve para comer, escribir, etc".

"Querida mamá, te escribo para decirte....."

Una vez que se ha hecho esto con los niños se pueden turnar para ocupar tu lugar, haciendo como si leyeran un cuento, folleto, etc. Tratando de imitar en cada caso el tipo de lenguaje y dar la información correspondiente al material elegido.

En la realización de este tipo de juegos podrías dar información respecto a cómo se producen esos textos.

**FAMILIARIZANDO CON ALGUNAS DE LAS REGLAS DE
LA LECTURA Y ESCRITURA.**

FAMILIARIZANDO CON ALGUNAS DE LAS REGLAS DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

Descripción e importancia de familiarizar a los niños con algunas reglas de la lectura y escritura.

Decidimos incluir esta área dentro del manual, debido a que estamos convencidas de que es de suma relevancia, incluir actividades que le permitan a los niños familiarizarse con algunas normas o reglas que las personas alfabetizadas, seguimos para leer y escribir de manera efectiva. Generalmente los niños descubren estas reglas por sí solos, siempre y cuando tengan la oportunidad de observar actos de lectura y escritura.

Las reglas a las que nos referimos específicamente en este apartado son: direccionalidad, tipos de letras, uso de mayúsculas, signos de puntuación.

En este sentido, a continuación se presentan sugerencias para promover el reconocimiento de algunas de las reglas de la lengua escrita.



Objetivos:

- Comenzar a familiarizar a los niños con materiales para "leer" y "escribir".

Para lograr este objetivo te proponemos lo siguiente:

Actividades.

- ❖ Desde muy pequeños, dales oportunidad a los niños de que hagan uso de diferentes artículos para escribir o dibujar. Por ejemplo, puedes poner en la pared un pliego de papel en el cual sean libres de hacer garabatos con crayones, plumones, lápices, plumas, pinturas de agua, engrudo pintado, etc. (recuerda tener cuidado con los objetos puntiagudos y que siempre deben estar bajo tu supervisión). Este tipo de actividades les permite tener un primer contacto con materiales para escribir.

- ❖ Familiariza a los niños con los libros, revistas, cuentos, etc. (cualquier tipo de texto). Lo más importante en esta actividad es, que los niños entren en contacto con los mismos. Dales oportunidad de tocarlos y hasta de llevárselos a la boca (para los más pequeños, hay libros especiales que son lavables y bastante ligeros), puedes mostrarles cómo cambiar las hojas, además de llamarles su atención para observar las imágenes. Poco a poco podrás comenzar a leerles pero lo más importante de esta actividad es que aprendan a agarrar un libro, cómo voltear o cambiar las hojas, etc.; en este sentido, es importante que tus movimientos sean lentos y hasta exagerados para que los niños los capten.

	OBJETIVOS	ACTIVIDAD
<p>A continuación te proponemos enlistar las actividades que a ti se te ocurre, podrías llevar a cabo además de las que te proponemos y cuáles serían sus objetivos.</p> <p>El que realices esta actividad puede ser de utilidad, ya que puedes ir creando poco a poco un repertorio de nuevas actividades.</p>		



Maternales.

Objetivos:

- Propiciar actividades que permitan a los niños ampliar su conocimiento acerca de algunas de las reglas para leer y escribir, como dirección de la lectura y escritura, la forma adecuada de tomar un libro, lo que se puede leer y a que identifiquen actos de lectura y escritura.

Para lograr este objetivo te proponemos lo siguiente:

Actividades.

- ❖ Cuando leas a los niños historias, procura ir señalando con el dedo la línea en la cual vas leyendo, de esta forma se trasmite al niño que se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo, aunque no se lo digas de forma abierta. Procura tomar el libro de manera adecuada y exagera de ser necesario, los movimientos cuando señales los renglones. Puedes pedirle también al niño que te "lea" una historia y aunque se la invente apoyándose en las ilustraciones que observa, puedes decirle cómo tiene que tomar el libro, cómo cambiar hojas, en qué sentido leer, etc.

- ❖ Cuando hayas terminado de leerles a los niños alguna historia, pregúntales de qué trató a historia y ve escribiendo en el pizarrón todas las ideas que surjan, de este modo, además de poner en letras lo que se hablar; estarías transmitiendo información a los niños sobre la dirección en la que se escribe (izq.-der.) y de arriba hacia abajo.
- ❖ Permite que los niños presencien actos de lectura silenciosa, puedes decirles después de hacer la lectura, qué fue lo que leíste. Por ejemplo: puedes aprovechar cuando alguna compañera te envíe algún mensaje para comentarles a los niños que una maestra te ha enviado un mensaje, puedes decirles: vamos a ver qué dice para captar la atención de los niños y asegurarte que te observan mientras tú lees en silencio, posteriormente coméntales algo así como: la maestra X, quiere que le preste algunas hojas de papel. De esta forma los niños se percatarán poco a poco que además de la lectura en voz alta, también puede hacerse silenciosa.
- ❖ Puedes construir tarjetas con algunas imágenes conocidas por los niños, por ejemplo, de películas conocidas y abajo poner el título de las mismas. Puedes por ejemplo usar el título de "Blanca nieves y los siete enanos". Por ejemplo, puedes sugerir que adivinen con base en la imagen de qué película se trata, puedes escribir en el pizarrón el título para que todos los niños aprecien bien, enseguida puedes preguntarles a los niños en dónde creen que diga: Blancanieves, enanos, y, los, oriéntalos cuando no sepan. De esta forma se darán cuenta de que los artículos y una sola letra, también pueden escribirse ser

FAMILIARIZANDO CON ALGUNAS DE LAS REGLAS DE LA LECTURA Y ESCRITURA

leídos. Puedes aprovechar cualquier oportunidad para que los niños sepan que se puede leer.

<p>A continuación te proponemos enlista las actividades que a ti se te ocurre, podrías llevar a cabo además de las que te proponemos y cuáles serían sus objetivos.</p> <p>El que realices esta actividad puede ser de utilidad, ya que puedes ir creando poco a poco un repertorio de nuevas actividades.</p>	<p>OBJETIVOS</p>	<p>ACTIVIDAD</p>
--	------------------	------------------

Preescolares.

Objetivos:

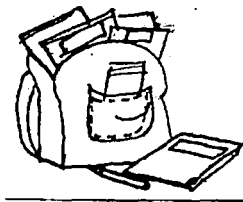
- Reforzar con actividades que permitan a los niños ampliar su conocimiento acerca de algunas de las reglas para leer y escribir y permitirles conocer otras como la identificación del uso de signos de puntuación, el que sepan cuándo se utilizan letras mayúsculas e iniciarlos con el uso de cuadernos.

Para lograr este objetivo te proponemos lo siguiente:

Actividades.

- ❖ Continúa realizando actividades que les permitan a los niños ir ampliando, cada vez más, su conocimiento acerca de algunas de las reglas de la lengua escrita. Procura que te vean leyendo y escribiendo, esto es de suma importancia, pues será la forma más fácil de transmitirles, la direccionalidad de la lectura y escritura (de der.-izq., de arriba abajo) y también tácitamente les haces caer en la cuenta de cómo tomar un lápiz, un libro cuando se lee, etc.

- ❖ Puedes sugerir a los padres de los niños que les compren un cuaderno, en él podrán "anotar" los materiales que les pidas para el otro día, las actividades que realizaron durante el día, llevar a cabo trabajos que tú les pidas, llevar a cabo ejercicios para soltar la mano (los cuales le servirán para cuando comience a escribir más), etc. El uso de este cuaderno le hará descubrir gracias a tu ayuda, algunas cosas que a nosotros nos resultan prácticas cuando de escribir se trata como por ejemplo: comenzar a escribir en la primera hoja del cuaderno, a partir de determinado renglón hasta el final de la hoja, escribir sobre las líneas, etc. No nos referimos a que les impongas éste tipo de actividades, solo puedes sugerir cómo hacerlo.



- ❖ Una vez que los niños comiencen a utilizar un cuaderno, aprovecha para enviar mensajes a los padres, puedes decirles, voy a enviar un mensaje a tus papás para que recuerden que el día de mañana haremos una visita al museo. También invita a los padres a que hagan lo posible por enviarte recados (el recado será lo de menos), lo importante es que los niños se encuentren presentes cada vez que tú o sus padres escriban un mensaje. Cada vez que recibas un mensaje, trata de leerlo en voz alta para que los niños se enteren de lo que dice la nota.

- ❖ Lleva a cabo lecturas frente al grupo, cuidando ~~en hacer énfasis~~ no sólo en la dirección de la lectura cuando señales con el dedo cada línea que lees; también es conveniente que exageres un poco, los signos de puntuación, esto con la finalidad de que los niños tengan conciencia de la existencia de los mismos. ~~Puedes incluso escribir cuentos en el pizarrón y leerlos, mientras les comentas algo así como: aquí tenemos que hacer una pausa porque hay un punto, una coma, etc.~~

- ❖ Otra cosa que puedes hacer es escribir en el pizarrón y mostrarles cómo cambia el sentido de lo que se quiere decir cuando no se respetan los signos de puntuación. Para llevar a cabo la actividad, procura utilizar una misma frase (sencilla) y cambia los signos de puntuación; una vez que les leas a los niños cómo quedó la frase en cada caso, pregúntales a qué se refiere cada cosa.

- ❖ Cada vez que escribas en el pizarrón cuentos o que escribas el nombre de los niños en sus trabajos o envíes recados a los padres. Además ~~de hacer énfasis en los~~ signos de puntuación como ya mencionamos anteriormente; también hazles saber que los nombres de las personas inician con mayúscula al igual que después de un punto.

- ❖ Es importante que te encuentres en estrecho contacto con los padres de familia de esta forma pueden "aliarse" para que también se lleven a cabo en casa, actividades que les resulten enriquecedoras a los niños no sólo con relación a las reglas de cómo se lee y escribe, sino también orientándolos en cuanto a sus dudas y en la medida de lo posible propiciar que los niños observen actos de lectura. Muéstrale a los padres los trabajos de sus hijos y explícales qué tipo de actividades relacionadas con la lengua escrita estás llevando a cabo, explícales que no intentas enseñarles a leer y escribir y también de manera sencilla explica cómo los niños se plantean hipótesis de cómo leer y escribir, menciona que los niños se encuentran en un momento de aprendizaje y que se debe ser respetuoso con los intentos que ellos hacen por comprender la lectoescritura.

<p>A continuación te proponemos enlistaes las actividades que a ti se te ocurre, podrías llevar a cabo además de las que te proponemos y cuáles serían sus objetivos.</p> <p>El que realices esta actividad puede ser de utilidad, ya que puedes ir creando poco a poco un repertorio de nuevas actividades.</p>	<p>OBJETIVOS</p>	<p>ACTIVIDAD</p>
--	------------------	------------------

Te sugerimos que lleves un registro de tus niños, en donde anotes en general cómo se encuentran tus niños en cuanto a uso de reglas para la lectura y escritura. Esto te será de utilidad para que tengas más claros los avances que vayan presentando los niños una vez que comiences a echar mano de las actividades que te proponemos y de las que tú misma elaboras, puedes ir actualizando este registro cada determinado tiempo, quizá cada mes o cada dos meses, eso dependerá de ti.

También es necesario que tengas presente que cualquier momento es propicio para introducir actividades que estimulen la familiarización con las reglas que normalmente utilizamos cuando leemos y escribimos Recuerda siempre respetar el grado de desarrollo de los niños y no forzar las situaciones, pues en la medida que los niños deseen saber más cosas, serán ellos quienes te pidan amplíes sus conocimientos.

Un ejemplo de aspectos a considerar dentro de tu registro de los avances de tus niños es la siguiente (obviamente, puedes incluir todos los aspectos que consideres es importante apoyar dentro de esta ACCION CLAVE de: **Familiarizando con algunas reglas de la lectura y escritura**, puedes especificar de qué manera y qué acciones, lleva a cabo el niño:

FAMILIARIZANDO CON ALGUNAS DE LAS REGLAS DE LA LECTURA Y ESCRITURA

NOMBRE DEL NIÑO	Comprensión de que se lee de izq-der y de arriba hacia abajo	Utilización de reglas para leer y escribir.
Cómo utiliza los materiales para escribir (lápices, crayolas, plumones)	Muestra comprensión por la historia que le leíste	
Cómo toma los libros, revistas, cuentos (portadores de texto en general)	Utilización adecuada de cuaderno	
Manera como cambia las hojas de los portadores de texto	Reconocimiento del uso de signos de puntuación.	

PARA TERMINAR:

Es necesario decir que esta propuesta educativa es resultado de un gran esfuerzo y de una ardua búsqueda de materiales que nos apoyaran en nuestro tema; el principal propósito fue presentar un material de calidad en donde la información manejada fuera presentada utilizando un lenguaje sencillo y por supuesto, que fuera de utilidad y apoyo para ustedes, las maestras de nivel inicial con respecto a despertar el interés de los niños respecto a la lengua escrita.

Dentro de las dificultades que presentamos al realizar este manual identificamos las siguientes: a) La principal fue, la poca variedad de bibliografía que existe con respecto al tema, si bien, actualmente se da mayor peso al que los niños se acerquen a la lengua escrita desde muy pequeños, casi no existen materiales que te digan de qué forma hacerlo; b) Los Recursos pedagógicos para presentar la información de una forma amena y sencilla fue uno de los grandes retos dentro de esta propuesta, consideramos que se requiere de mayor experiencia para lograr mostrar la información de una manera que resulte amena, utilizando las palabras adecuadas para ser comprendida; c) La creación de actividades para los niños lactantes también fue un reto debido a la poca cantidad de bibliografía que existe relacionada con el acercamiento de esta población con la lengua escrita.

El objetivo de las actividades que presentamos dentro de esta propuesta es el de que sirvan como modelos, lo más interesante será que descubras qué otras muchas actividades puedes derivar una vez que tengas más claro lo que intentamos al construir esta propuesta.

Finalmente, es importante mencionar que el trabajo realizado es un reflejo del interés que tenemos en que cada vez más, exista la inquietud por elaborar materiales cuyo objetivo sea, el de acercar a los niños desde sus primeros años y de forma natural, a la lengua escrita; lo cual les traerá múltiples beneficios en todos los aspectos. Agradeceremos que nos hagas llegar tus dudas o comentarios a las siguientes direcciones de correo electrónico: aduacon@starmedia.com y crisqlb2002@hotmail.com

Cristina y Alejandra.

OXFORD

¿SE DEBE O NO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN JARDIN DE NIÑOS? – UN PROBLEMA MAL PLANTEADO

Emilia Ferreiro

La polémica sobre la edad óptima para el acceso a la lengua escrita ha ocupado miles de páginas. Lo que sigue es un aporte necesariamente fragmentario y apenas esbozado- para ayudar a esclarecer el interrogante que sirve de título, ya que actualmente estamos en condiciones de afirmar que esa polémica ha sido mal planteada, porque el supuesto en el cual se basan ambas posiciones antagonistas es falso. (**)

El problema se ha planteado siempre con el supuesto que son los adultos quienes deciden cuándo se va a iniciar ese aprendizaje. Cuando se decide que no se iniciará antes de la primaria, vemos a los salones sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta que desaparezca toda traza de lengua escrita: la identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito; los lápices se usan solo para dibujar, puede ser que – por descuido - la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante la recreación, casi a escondidas. La escritura, que tienen su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón escolar. Los adultos alfabetizados, que ejercen las actividades de leer y escribir como parte de sus actividades normales del ambiente urbano, se abstienen cuidadosamente de dar muestra de estas capacidades delante de los niños y en el contexto del aula.

(*) Profesora titular, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.

(**) Publicado en el no. 2 del boletín de la Dirección de Educación Preescolar (Diciembre, 1982).

Por el contrario, cuando se decide iniciar este aprendizaje antes de la primaria, vemos al salón de jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse sobre la primaria: ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras y/o de textos, repeticiones a coro, etc.

En ambos casos el supuesto es el mismo: el acceso a la lengua escrita comienza cuando el adulto lo decide. La ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si no supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido.

Los niños inician su aprendizaje de la matemática antes de la escuela, cuando se dedican a poner orden en los objetos más variados (clasificándolos o seriándolos). Inician el aprendizaje del uso social de los números a través de su participación en diversas situaciones de cómputo y en las actividades sociales vinculadas a la compra-venta.

De la misma manera, inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte integrante del paisaje urbano. (*) Los niños urbanos de 5 años generalmente ya saben distinguir dentro del complejo conjunto de las representaciones gráficas presentes en su medio lo que es del orden del dibujo y lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, se le llame "letras" o "números" no es lo crucial a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que ellas resultan de otra actividad también específica que es el escribir.

(*) Los datos empíricos recogidos en diversos trabajos de investigación son con niños de medio urbano, de distinta procedencia social y de diferentes países. por eso limitamos la argumentación a los niños urbanos.

La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empieza en contextos reales, en los que se recibe la más variada información (pertinente y no pertinente; fácil o imposible de asimilar, etc.).

El niño trabaja cognitivo (es decir, trata de comprender) desde muy temprano informaciones de variada procedencia, los textos mismos, en sus contextos de aparición (envases, carteles callejeros, T.V., prendas de vestir, tanto como libros y periódicos); información específica destinada a ellos (alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre, etc.); información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir. Este último tipo de información es el más rico con respecto a la indagación sobre la función social de la escritura, por ejemplo: se consulta el periódico para saber la hora y el lugar de determinado espectáculo (indirectamente se informa al niño que leyendo se obtiene información que no se sabía previamente): se consulta el directorio telefónico (o la agenda personal) para llamar a un conocido (indirectamente se informa al niño que leyendo se puede recuperar una información olvidada, o que escribir es una forma de extender la memoria); se recibe una carta de un familiar, se la lee y se la comenta (indirectamente se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia); etc.

En todas estas situaciones el propósito de los adultos no es informar al niño. Pero el niño recibe información sobre la función social de la escritura a través de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognitiva). es probablemente a través de una amplia y sostenida participación en esta clase de situaciones sociales que el niño llega a comprender algunos de los usos sociales de la escritura.

Ese es el tipo de información que, tradicionalmente, no es transmitido en el comienzo de la instrucción escolar. Ese es el tipo de información que ya de alguna manera posee el niño de 6 años que ha tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Hoy día sabemos que ningún niño urbano de 6 años comienza la escuela primaria con total ignorancia con respecto a la lengua escrita. La información recibida (de algunas de las fuentes mencionadas) ha sido necesariamente procesada (es decir, asimilada) por los niños para poder comprenderla. Lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños pre-escolares cuando pensamos que el "saber" acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

En jardín de niños -en esta perspectiva- debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor obtener esa información de base, sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no puramente escolar). Permitir a los niños que no crecieron en un medio urbano con múltiples ejemplos de escritura en su alrededor la experimentación libre sobre esas marcas, en un ambiente rico en escrituras diversas. Permitir a todos comprender que la escritura no sirve sólo "para pasar de año". Devolver a todos la posibilidad de escribir sin estar necesariamente copiando un modelo. La copia es uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único. (ni siquiera es el más importante). Aquí, como en el caso del lenguaje oral - es decir, cuando el niño aprende a hablar- se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando.

La tan mentada "madurez para la lecto-escritura" depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. no tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, "esperando que madure". Por otra parte, los tradicionales "ejercicios de preparación" no sobrepasan el nivel cognitivo, el que está involucrado en el proceso (y de manera crucial).

Nada de lo que se dice aquí tendría validez si fuera el producto de una reflexión bien intencionada, pero sin sustento empírico. Los límites de este trabajo no nos permiten presentar los datos en los que nos basamos para sustentar estas afirmaciones. (*)

No sólo es posible sino que es urgente replantear el problema del lugar de la lengua escrita en el jardín de niños, y particularmente en el grupo de 5 años, evitando la falsa dicotomía planteada en el comienzo de este trabajo. Es posible, porque ya hay suficientes datos experimentales que nos indican cuál es el camino que siguen los niños para apropiarse de la lengua escrita, y porque hay un grado de teorización suficiente que permite comprender ese desarrollo psicogenético. Es urgente, porque demasiados niños fracasan en el inicio de su escolaridad primaria.

(*) Remitimos al lector a los siguientes trabajos:

- E. Ferreiro y A. Teberosky, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI, 1979.
- E. Ferreiro, M. Gómez Palacio, E. Guajardo, B. Rodríguez, A. Vega y R. Cantú, El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura, México, Dirección General de Educación Especial, 1979.
- E. Ferreiro y A. Teberosky, "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", Lectura y Vida, año II, No. I, 1981.
- E. Ferreiro, m. Gómez Palacio y col., Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto- escritura, México, Dirección General de Educación Especial, 1982 (5to fascículo)

No se trata de mantenerlos asépticamente alejados de la lengua

escrita, tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de jardín de niños. Hace falta imaginación pedagógica para dar a los niños las más variadas y ricas oportunidades de interactuar con la lengua escrita. Hace falta formación psicológica para comprender las respuestas y las preguntas de los niños. Hace falta entender que el aprendizaje de la lengua escrita es mucho más que el aprendizaje de un código de transcripción: es la construcción de un sistema de representación.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES.

La propuesta de trabajo que aquí se presenta es resultado de un gran esfuerzo por conjuntar un trabajo de investigación documental y el diseño de una propuesta educativa para educadoras de nivel inicial, que les permita interesar a los niños en la lengua escrita.

Como se mencionó anteriormente, nuestro interés por realizar este trabajo, surgió a raíz de nuestra estancia en el Centro de Desarrollo Infantil No. 32 (CENDI), puesto que observamos que aunque el programa educativo de la SEP, apoya la familiarización de los niños con la lengua escrita, no existe ningún documento que apoye a las maestras en esta tarea.

Para llevar a cabo este trabajo decidimos realizar una investigación bibliográfica, que incluyó, la revisión de temas relacionados con: La historia de la lengua escrita, Importancia de la lengua escrita y diversas aproximaciones o métodos dirigidos al aprendizaje de la lengua escrita. El propósito de esta revisión fue en primer lugar, dar un contexto acerca de la lengua escrita a partir de su surgimiento y el largo proceso por el que ha pasado para cubrir diversas funciones y necesidades de la humanidad; en segundo lugar, mostrar los aspectos más relevantes en relación con la función de la lengua escrita, como una herramienta que tiene el ser humano para expresar ideas y adquirir información; por último, para saber la forma en la cual se aborda la enseñanza de la lengua escrita desde diferentes enfoques, los cuales dan importancia a distintos aspectos que consideran necesarios para que el niño aprenda a leer y escribir. Con respecto a esto último, pudimos darnos cuenta que la mayoría de estos métodos ponen poca atención en la forma en la cual el niño aprende, lo cual reforzó la idea que teníamos con respecto a la necesidad de que existan procedimientos y métodos distintos, que contemplen aspectos relacionados con la forma en la que el niño se apropia del conocimiento.

Del mismo modo, también se llevó a cabo la revisión de documentos relacionados con la adquisición de la lengua escrita, vista desde una perspectiva psicogenética. Decidimos darle esta orientación a nuestra propuesta, debido a que los programas educativos que actualmente rigen el sistema educativo, para edades de 3 a 6 años, retoman la misma y porque al leer las investigaciones respecto al tema, realizadas en México principalmente por Emilia Ferreiro, nos pareció interesante la forma en la cual se considera al niño con respecto a su propio aprendizaje. Esto es, el niño ya no es visto como un ser pasivo que "aprende" a partir de mera transmisión de información, sino que es un ser activo que aprende a partir de la propia construcción del conocimiento. Esta revisión, nos fue de utilidad para tener mas clara la forma en la cual el niño aprende y a partir de esto, tener mayores herramientas que nos sirvieran para diseñar nuestra propuesta.

Se revisaron programas y propuestas educativos como: Nezahualpilli, el de Educación Inicial de la SEP, de Educación Preescolar de la SEP, la propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), la Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar y Aprendiendo a leer y escribir: Prácticas Apropriadas de Desarrollo para Niños Pequeños; el propósito de esta revisión fue analizar las características generales, objetivos, su postura con respecto a la lengua escrita y a partir de esta información retomar algunos elementos que consideramos importantes y

necesarios para la elaboración de nuestra propuesta. Pudimos darnos cuenta, que la mayor parte de estos programas y propuestas, no contemplan aspectos que a nuestro parecer son esenciales para interesar a los niños con la lengua escrita. Cabe mencionar que retomamos varias características de los programas PALE y del documento de Aprendiendo a leer y escribir: Prácticas Apropriadadas de Desarrollo para Niños Pequeños (NAEYC).

Como parte final de la investigación documental, realizamos la búsqueda de los criterios necesarios para la elaboración de propuestas educativas, con el fin de basarnos en esa información para construir la propia, sin embargo, aun habiendo tomado en cuenta aspectos básicos para elaborar materiales educativos; en el momento de elaborar el documento, encontramos cierta dificultad para incluirlos debido a las características del mismo, como por ejemplo, no se incluyen esquemas temáticos o glosarios de términos, dado que consideramos que no eran necesarios.

Con respecto a las limitaciones y aciertos de esta propuesta consideramos que la última palabra las tienen las maestras y el personal docente a quien está dirigida, al respecto, consideramos necesario probarla y una vez que se haya obtenido información válida, reestructurarla.

En la propuesta de trabajo, se introdujeron aspectos que a nuestro parecer debían ser incluidos y que no encontramos en algunos de los programas educativos revisados, por ejemplo, se consideró como elemento esencial la inclusión de un sustento teórico el cual se base en la teoría Psicogenética; se intentó presentar la información, utilizando un lenguaje sencillo y más accesible, con la finalidad de que las educadoras tuvieran una idea más clara acerca de la forma en la cual los niños aprenden la lengua escrita y que posteriormente ellas mismas pudieran generar actividades que cubran con los objetivos propuestos; en cuanto al diseño del manual y con la finalidad de que las educadoras participaran, analizaran y razonaran se incluyeron preguntas interactivas con respecto a la información que planteamos, de esta forma el lector no se convierte en un ser pasivo.

Con respecto a las actividades que se presentan dentro de la propuesta, decidimos dividir las en cuatro "acciones clave" debido a que consideramos que era una forma más práctica de manejar la información y de dejar claro los aspectos que consideramos esenciales desarrollar en los niños, para que interesen por la lengua escrita, sin embargo, cabe mencionar que dichas acciones se relacionan íntimamente unas con otras; se presentan objetivos de aprendizaje para cada nivel de edad para que a las educadoras les resultara más fácil crear actividades tomando en cuenta el grado de desarrollo de los niños; finalmente, se presentan para cada una de las "acciones clave" algunas actividades relacionadas con el tema, estas actividades tan sólo pretendíamos funcionar como ejemplos de lo que en cada acción clave puede realizarse.

Queremos poner énfasis en que nuestro interés en todo momento, fue presentar un material de fácil lectura, que sirviera de apoyo para las maestras con respecto a su tarea de familiarizar a los niños con la lengua escrita, sin embargo, estamos seguras de que el producto que presentamos es totalmente perfectible.

Consideramos que aunque cumplimos con la meta que teníamos en un principio, de crear una propuesta que pudiera incidir en una problemática real, utilizando un lenguaje sencillo para dar a conocer a las educadoras tanto la base teórica como sugerencias para acercar a los niños a la lectoescritura; es necesario mencionar

también, las limitaciones con las cuales nos topamos durante la realización del mismo. Esto es, pudimos percatarnos de la dificultad que existe para crear en general materiales educativos, resulta difícil explicar en términos sencillos una teoría tan compleja como la psicogenética. Por otra parte, fue un gran reto elaborar objetivos, tratando siempre de respetar el grado de desarrollo de los niños, así como sugerir actividades para ellos.

Finalmente, queremos decir que esta experiencia nos deja un gran aprendizaje acerca de lo mucho que hace falta hacer por los niños pequeños, para que se conviertan en buenos lectores y escritores en años posteriores. La utilidad de la propuesta la sabremos, una vez que sea aplicada en algún centro escolar y podrá ser perfeccionada gracias a la retroalimentación de los usuarios.

Pensando un poco más allá del objetivo que tuvimos al realizar esta propuesta educativa, podría señalarse que para que esta propuesta pudiera llevarse a cabo, primero se tendría que presentar a las autoridades de la SEP, esto con el fin de que conozcan los fundamentos, objetivos y la propuesta en general. Es imperativo el hecho de que en caso de que fuera aceptada la propuesta, se creara un plan de capacitación para el personal y directivos del centro escolar en donde se quiera aplicar, con la finalidad de sensibilizar, transmitir la importancia de la familiarizar a los niños con la lengua escrita desde temprana edad y también para dar un punto de motivación a las educadoras, con respecto a la importancia de su papel en todo este proceso.

Esperamos que con el trabajo presentado, estemos aportando una alternativa de acción para las maestras.

.REFERENCIAS.

1. Bettelheim, B. Y Zelan, K. (1990) **Aprender a leer.** México: Grijalbo.
2. Braslavsky, B. P. (1962) **La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura.** Buenos Aires: Kapelusz.
3. Calero, G. A.; Pérez, G. R.; Maldonado, R. A.; Sebastián, G. M. (1997) **Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil.** España, Praxis.
4. Condemarín, M. Y Chadwick, M. (1990) **La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas.** Aprendizaje visor, España.
5. Craig, G. (1997). **Desarrollo Psicológico.** México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
6. Díaz, B. Y Hernández, R. (1998) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.** México: Mc Graw Hill.
7. Dirección General de Educación inicial y preescolar. **Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar.** México: SEP.
8. Duckworth, E. (1983) "Tener ideas maravillosas" en: **Psicología genética y aprendizajes escolares:** compilación de César Coll. España: Siglo XXI.
9. Educación 2001. Febrero (1997) **Método Hidalgo.**
10. Evans, E. D. (1987) **Educación infantil temprana: tendencias actuales.** México: Trillas.
11. Ferreiro (1997). **Alfabetización: Teoría y Práctica.** Siglo veintiuno editores. México.
12. Ferreiro y Teberosky, (1980) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** Siglo XXI editores. México.
13. Ferreiro y Teberosky, (1981) **La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos.** Lectura y vida. Año 2, Núm.1
14. Ferreiro, E. (1991) **El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: Un análisis cualitativo.** México. DIE Centro de Investigación y Estudios Avanzados de IPN.

15. Ferreiro, E. (1991) **Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura.** Siglo XXI editores, México.
16. Ferreiro, E. (1982) **¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños? ¿Un problema mal planteado?.** Boletín de la Dirección de Educación preescolar, No. 2.
17. Flavell, J. (1992) **Developmental Psychology.** Department of Psychology, Stanford University California Us. Edición original en inglés. Vol 28, No. 6, pp. 99-1005. Traducción: Carlos Magaña.
18. Gaur, A (1987) **Historia de la escritura.** Madrid: Ed. Pirámide.
19. Gómez, P.; Cárdenas, M.; Guajardo, E.; Kaufman, A.; Maldonado, M.; Richero, N.; Velázquez, I. (1985) **Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.** México.
20. Godoy, J. (1986) **La lógica de la escritura y la organización de la sociedad.** Madrid: Alianza.
21. Goody, J. (1987) **The interface between the oral and the written.** Cambridge: University Press.
22. Harris, R. (1986) **The origins of writing.** Londres: Duckworth.
23. Kamii, C., y DeVries, R., (1985) **La teoría de Piaget y la educación preescolar.** Madrid: Aprendizaje visor.
24. Koralek, D., Colker, L. Y Trister, D. En el libro **The What, Why, and How of High-Quality childhood education: a Guide for on site supervision.** Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños. Traducción y adaptación: Marcela B. González Fuentes.
25. Larios (1998) **Constructivismo en tres patadas.** Revista Gaceta COBAQ. Año XV, No. 132, mar-abr. p. 10-13. México: Colegio de Bachilleres del estado de Querétaro.
26. León, P; Muñoz, O. (1980) **Cómo aprendemos a leer y escribir.** Serie: **guías de orientación y trabajo.** Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
27. Manrique, Y. (1997). **La importancia del juego en el niño preescolar, para el proceso de la adquisición de la lectoescritura.** Tesis. UNAM.

28. Martínez, M. (2000) **Elaboración de materiales didácticos escritos para la educación a distancia**. Enseñanza e investigación en Psicología, vol. 5 Núm. 1. Enero-junio,. Nueva Época.
29. Minjares, H. J. (1984) **La enseñanza de la lectura por medio de los métodos globales**. México; PAX.
30. Molina, G. S. (1981). **Enseñanza y aprendizaje de la lectura**. Ciencias de la educación preescolar y especial. Madrid.
31. Neuman, B., Copple, C. y Bredekamp (2000). **Learning to read and write**. National Association for the Education of Young Children. Washington.
32. Olson, D. (1998) **El mundo sobre el papel**. Gedisa, España.
33. Papalia, D. (1992) **Desarrollo humano**. México: Mc Graw Hill.
34. Pérez, A.; Abiega, L. Zarco; M. Y Schugurensky, D. (1986) **Nezahualpilli: Educación preescolar comunitaria**. CEE (Centro de Estudios Educativos), México.
35. **Programa de Educación inicial**. (1992). México: SEP.
36. **Programa de Educación Preescolar**. (1992). México: SEP.
37. Rice, F. (1987) **Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital**. México: Prentice Hall.
38. Richmond, P. (1981) **Introducción a Piaget**. España: Fundamentos. BF721/R525
39. Sastrías, M. (1992) **Cómo motivar a los niños a leer: lectojuegos y algo más**. México: Pax editores.
40. Shmandth-Bessarar, D. (1992) **Before writing**. Austin: University of Texas Press.
41. Snell, B. (1960) **The discovery of the mind: The Creek origins of European thought**. Nueva York: Harper & Row.
42. Strickland, Dorothy S & Mandel, Lesley (1991) **Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write**. International Reading Association (IRA). Newark, Delaware.
43. Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana, colección Aula XXI.

44. Vetrano, L. (1994). El niño preescolar y las condiciones previas necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura. Tesis/ UNAM.

45. Zapala, O. (1989) Juego y aprendizaje escolar: perspectiva psicogenética. México: Ed. PAX.