



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

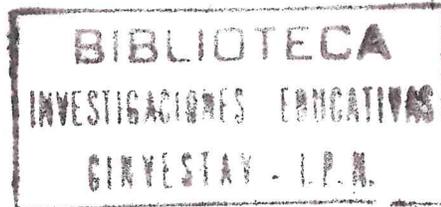
LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

Cecilia Martínez Díaz

Licenciada Educación Preescolar



Directora de tesis

Dra. Judith Rachael Kalman Landman

Doctora en Ciencias

Marzo, 1999

A todas las personas tan especiales que hicieron posible éste trabajo, ¡Gracias!

Gracias... especialmente a la Dra. Judith Kalman por su apoyo invaluable, su paciente espera y su hermosa amistad.

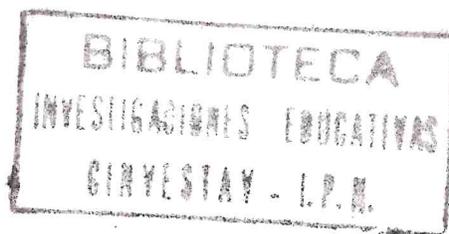
Gracias a Gustavo, por alentarme y apoyarme a descubrir la valentía necesaria para emprender grandes aventuras.

Gracias a la educadora, por compartir la intimidad de su aula.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO I EL PROBLEMA Y SU ORIGEN	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACION	4
a) Los avances en el terreno de la lectura y la escritura.	5
b) La lectura y la escritura en los programas de educación preescolar: Un debate vigente.....	10
c) La Guía didáctica... una respuesta a las educadoras.....	13
d) El programa de Educación Preescolar 1992.....	21
2. METODOLOGIA: LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO	
a) Negociación y entrada al campo de la investigación.....	23
b) La educadora	26
c) Inicio del trabajo de campo.....	27
3. PROCESO DEL ANÁLISIS DE DATOS	29
CAPITULO II LAS SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN UN AULA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	
1. SITUACIONES COTIDIANAS	33
a)El registro de la fecha.....	36
b) El registro de asistencia.....	43
c) El uso de "Mi cuaderno de trabajo".....	48
d) El nombre propio.....	50
▪ El nombre propio en las tarjetas	50
▪ El nombre propio en las pertenencias	52
▪ El nombre propio en el gafete	53
2. SITUACIONES DEL PROYECTO ESPECÍFICO	56
a) Los letreros del circo.....	57
b) El programa	57
c) Los letreros en los vagones del tren	58
d) La invitación a los padres	58
3. SITUACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	58
a) Las listas.....	59
b) Los acuerdos grupales	60
c) La comunicación escrita	62
d) La lectura de información histórica.....	65
CAPITULO III LA EDUCADORA COMO PROMOTORA DE LA PARTICIPACIÓN EN EVENTOS DE LECTURA Y ESCRITURA: UNA FORMA DE ENSEÑAR	
1. APORTES CONCEPTUALES DE LA TEORIA SOCIOCULTURAL	71
2. LA PARTICIPACION DE LA MAESTRA: GUIA DE APRENDIZAJES.....	79
a) Construye y usa modelos.....	87

b) Modela participación	90
c) Propicia la interacción entre iguales durante la participación escrita.....	92
d) Acepta producciones diversas.....	94
e) Involucra a los niños en situaciones y eventos de escritura complejos.....	95
f) Permite la toma de decisiones ante la tarea de escritura.....	97
3. "YO SOY ENEMIGA DE ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBI": CONTRADICCIONES ENTRE EL HACER Y EL PENSAR DE LA EDUCADORA	100
REFLEXIONES FINALES.....	106
BIBLIOGRAFIA	110
ANEXOS	



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como origen un viejo debate basado en el papel de la educación preescolar con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, que se ha mantenido vigente durante años debido a la posición curricular de la no enseñanza de la lectura y la escritura en éste nivel.

Durante los últimos veinticinco años, hemos presenciado un proceso de transición curricular en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel preescolar cuyas huellas se encuentran en los lineamientos programáticos, en las propuestas de formación de las educadoras, en las guías didácticas entregadas a las maestras y en los cursos de orientación para las educadoras en servicio. Estos cambios expresan una serie de reconceptualizaciones que de manera gradual se han mantenido alrededor de las nociones de aprendizaje y a la definición de la lectura y la escritura, en consecuencia se observa un replanteamiento de la enseñanza inicial de la lengua escrita y del papel de la educadora en esta tarea.

Si se intentara resumir la dirección general de este proceso de transformación conceptual, se tendría que hablar de una tendencia (primero teórica y después práctica) la cual parte del predominio de una versión mecánica sobre aprender a leer y escribir, hacia un planteamiento cada vez más complejo donde el reto del niño consiste en construir conocimientos acerca de la lectura y la escritura e incorporarlos a su repertorio comunicativo. Aprender a leer y a escribir deja de entenderse como la memorización y mecanización de las letras y los sonidos para ser comprendido como un proceso de construcción social y conceptual que implica tanto la apropiación del uso pertinente de la lengua escrita como la construcción del sistema alfabético.

En los documentos revisados (Programa de Educación Preescolar 1981, 1992 y Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar 1988), se encuentra un claro ejemplo de desplazamiento de una visión de aprendizaje

basada en la madurez hacia un concepto de aprendizaje fundamentado en la noción de desarrollo. En el primer caso la educadora enseña a un niño a madurar ciertos aspectos que se consideran necesarios como previos para la lecto-escritura, es así como se ejercita la psicomotricidad como antecedente previo al aprendizaje de la escritura. En el segundo la educadora trabaja con un niño en proceso de desarrollo y ahora en lugar de enseñar, guía y facilita el aprendizaje.

Aunque algunos planteamientos teóricos son recuperados a nivel curricular esto no significa que a nivel práctico se realicen; como sabemos, las propuestas son apropiadas por las educadoras a través de múltiples acercamientos y desde distintos referentes que van desde sus experiencias propias con la lectura y la escritura, su formación profesional, su experiencia docente hasta sus referentes teórico-conceptuales con los que cuenta. Conocer la apropiación que hace el docente de la propuesta de enseñanza en el nivel preescolar es esencial a fin de explicar y entender las acciones de la educadora con respecto a la lectura y la escritura.

Los cambios curriculares son fundamentales; sin embargo es necesario investigar cómo se entretajan una serie de elementos en la realidad del aula mismos que permiten construir una serie de situaciones con la lectura y la escritura.

La investigación tiene como fin conocer, comprender, describir y documentar las situaciones que involucran a la lectura y la escritura en educación preescolar a fin de analizar la propuesta de enseñanza que subyace a ellas. Para lograr lo anterior se realiza una investigación cualitativa de corte etnográfico. El origen y procedimiento metodológico de la investigación se encuentra en el primer capítulo, así como un breve recorrido por las propuestas curriculares y los principales avances conceptuales sobre la lectura y la escritura.

En este capítulo, se pretende señalar que la definición de la enseñanza de la lectoescritura en el nivel preescolar es poco clara además de la poca importancia que se

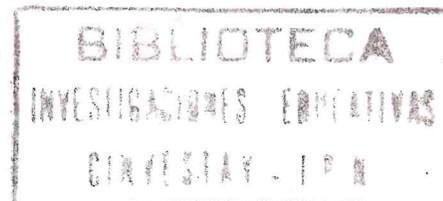
le otorga. Para ello, se propone explicar, primero, el desfase entre el avance teórico en la investigación educativa y su incorporación en la propuesta curricular, segundo; el nivel de fundamentación conceptual de las sugerencias didácticas sobre la enseñanza de la lengua escrita; en este último caso es necesario señalar la desigual e inclusive a veces ausente información sobre éstos procesos. Esto da lugar al lanzamiento de propuestas de trabajo sin sustento originando una comprensión distorsionada.

El segundo capítulo contiene una amplia descripción de las situaciones de lectura y escritura que se observaron en el aula de educación preescolar, estas constituyen la evidencia empírica del uso de la lectura y la escritura en el grupo. Lo que permite señalar que los niños y niñas del grupo se ven involucrados en dos o tres situaciones diarias en promedio durante su estancia en el aula, esto ayuda a enriquecer su experiencia al ponerlos en contacto con una usuaria activa del lenguaje escrito.

En el tercer capítulo se hace un análisis del actuar de la docente construyendo algunas categorías de análisis desde la perspectiva sociocultural con respecto a la enseñanza, argumentando y demostrando que bajo ésta perspectiva la enseñanza de la lectura y la escritura se practica en el aula de preescolar; sin embargo es necesario promover una perspectiva diferente de la enseñanza de la lectura y la escritura que permita al docente potenciar las actividades que realiza así como crear otras formas de actuar con respecto a la lectura y la escritura en el aula. Se finaliza con un apartado que contiene algunas reflexiones finales producto de los capítulos realizados y sobre todo de años de búsqueda de respuestas.

CAPITULO I

EL PROBLEMA Y SU ORIGEN



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACION

La presente investigación tiene la finalidad de conocer, comprender, describir y documentar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en una de las aulas de educación preescolar. Las preguntas ejes que guían este trabajo son:

- a) ¿Cuáles son las actividades de lectura y escritura que la educadora cotidianamente promueve en el aula de preescolar?
- b) ¿Cómo enseña a leer y a escribir a través de éstas situaciones
- c) ¿Cuál es la idea de enseñanza de la lectura y la escritura que subyace a ellas?

En principio es necesario señalar como la educación preescolar ha tenido, desde hace ya varios años un papel poco claro con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura. Aunque existen valiosos planteamientos en las propuestas curriculares recuperados de las investigaciones recientes con respecto a este objeto de enseñanza, poco se sabe sobre lo que realmente sucede en las aulas de educación preescolar con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura. El origen de la presente investigación se ubica justamente en esta preocupación por conocer cuáles son las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar.

Entender lo que pasa en las aulas escolares con la lectura y la escritura requiere entre otras cosas de: reconocer los cambios y avances alcanzados en la lectura y la escritura como objeto de enseñanza para tal fin se realiza un breve recorrido sobre los cambios más importantes en el ámbito escolar con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura centrándose en el nivel preescolar, principalmente, me ocupo del caso específico del nivel preescolar.

Este recorrido es el punto de partida para adentrarnos a la investigación de corte etnográfico en un aula de educación preescolar, a fin de comprender y explicar los

procesos de enseñanza desarrollados en el grupo prestando atención a los aspectos cualitativos.

a) Los avances en el terreno de la lectura y la escritura.

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido una preocupación constante en las sociedades contemporáneas, centradas no sólo en el cómo se aprenden, sino también en el cómo se enseña y el momento idóneo para iniciar su adquisición a fin de lograr un resultado exitoso (Ferreiro 1982, Pérez 1996). Esta preocupación permea a la educación en general y a la escuela en particular, generando una serie de ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Hasta hace poco tiempo señala E. Ferreiro (1994, 3), se consideraba a la escritura sólo como una serie de símbolos con los cuales se representaban los sonidos de la lengua oral y su aprendizaje consistía en la adquisición y dominio de una técnica de codificación/decodificación de esos símbolos. Esta visión formó una “ortodoxia” en el aula (Kalman, 1994) la cual define al aprendizaje a partir de la enseñanza de letras como representaciones de sonidos por repetición oral y escrita (planas) con el propósito de practicar el trazo de grafías, y la conjugación de sílabas para formar oraciones simples y cortas.

Los enunciados así formados se caracterizan por el uso de un repertorio restringido de sílabas y palabras (*Mi mamá me ama. Mamá amasa la masa, El oso de Susú*), generalmente carentes de un significado más allá de un sentido estrictamente escolar y sin importancia en la vida del educando. Bajo esta concepción el aprendizaje de la lectura y la escritura se logra con la identificación, reproducción y dominio de los símbolos y de la técnica de codificación-decodificación; y por lo mismo su enseñanza radica entonces en la enseñanza del código por el código mismo, la escritura desde este punto de vista se considera como la simple representación de los sonidos del habla.

La visión de la enseñanza de la lectura y la escritura basada en el código por el código

mismo es aún vigente en muchas aulas de todos los niveles escolares, en éstas se prioriza la ejercitación y el trazo de signos como una forma de enseñar la escritura y la decodificación de sílabas o palabras sencillas como lectura.

Con el fin de realizar estas prácticas se dosifica la lengua escrita (Nemirovsky 1995) llegando a tal grado que pierde su naturaleza comunicativa. Basta recordar o revisar algunos de los libros (Mi libro Mágico, Mis primeras letras, Guía Maestra, etc.) cuyo objetivo es enseñar a leer y a escribir y encontrarnos como página tras página muestran una letra, iniciando con las vocales, después las consonantes y todas sus posibles combinaciones (*sa, se, si, so, su, as, es, is, os, us*). Algunos de los llamados nuevos materiales parten de palabras o enunciados sin embargo; la idea es la misma: fraccionar, preseleccionar e imponer el lenguaje, mutilando el sentido para el niño o la niña. Al preseleccionarlo e imponerlo no se toma en cuenta la vida de quien lo está aprendiendo, en el afán de enseñarlo se impone un orden basado en la preocupación de la enseñanza del código, sacrificando y olvidando las funciones del lenguaje (comunicar).

Las actividades desprendidas de tal posición no tienen ningún significado en los nuevos aprendices (adultos o preescolares) debido a que se olvida considerar los motivos por los cuales se escribe y la función de ésta en la vida cotidiana - recordar, informar, comunicar, conocer, etc.- (McCornick 1992, 13). Al parecer, la escuela ha olvidado la utilidad de la escritura en la comunidad, creando situaciones para la enseñanza utilizando una escritura artificial; la escritura que se utiliza en el aula no tiene cabida en el aula para su enseñanza, la escritura útil no tiene cabida en el aula y aparece como diferente a la escritura escolar.

Los avances logrados hasta el momento en el área psicolingüística y en la sociolingüística, han llevado a plantear una nueva discusión sobre cómo se enseña la lectura y la escritura. A partir de los años setenta se comienzan a replantear las concepciones sobre la adquisición de la lectura y la escritura, y sobre su enseñanza.

Diversas investigaciones como las de Clay (1975); Ferreiro (1979); Goodman (1989)

demuestran como el educando es un constructor del conocimiento que elabora su comprensión del mundo (físico y social) mediante la interacción con los objetos de conocimiento (Piaget, 1933, 1973). En este caso la escritura es el objeto de conocimiento y el niño o la niña realizan múltiples aproximaciones, reflexiones y descubrimientos los cuales los llevan a formular diversas hipótesis con respecto a ella; este proceso se inicia desde el instante en el cual el niño establece dos tipos de representación de los objetos, el dibujo y la escritura (Clay, 1975; Ferreiro 1979). Otra línea de investigación (Dyson 1989, Goodman 1989) reportan el aprendizaje de las niñas y los niños a partir de las interacciones con otras personas, quienes en situaciones específicas fungen muchas veces como mediadores entre los que aprenden y los objetos de aprendizaje, Edwards y Mercer (1994, 33) recuperando a Vigotsky señalan:

La comprensión de los niños se ve moldeada no sólo a través de encuentros de adaptación con el mundo físico, sino a través de interacciones entre personas en relación con el mundo, un mundo no simplemente físico y aprehendido por los sentidos, sino cultural con sentido y significativo, resultado principalmente del lenguaje.

Desde esta perspectiva los niños y las niñas aprenden de la interacción con los objetos porque existe la mediación de los otros: las personas que rodean al niño/niña y al objeto ayudan a construir su sentido y significado a partir de sus interacciones. La apropiación de la lectura y la escritura es el resultado de un proceso evolutivo. En el curso de este proceso, el niño o la niña construyen determinadas explicaciones a través de las experiencias con la lengua escrita y con los usuarios de ella (Ferreiro, 1994; Smith 1983, Kalman 1996).

El niño o la niña inmersos en este proceso crean escritura e intentan interpretarla mucho antes de dominar la escritura convencional, no esperan las decisiones del adulto sobre lo que van a escribir y lo que van a leer; es un proceso relacionado con el tipo y variedad de experiencias que el niño o la niña tengan con respecto al uso y a las formas de escritura cada vez más diversas y complejas en los distintos contextos sociales donde el/ella se desenvuelven. El aprendizaje de la escritura como objeto simbólico requiere de interpretes, por ello es indispensable la interacción social.

El aprendizaje se da como producto de un proceso largo el cual requiere no sólo la apropiación del sistema de escritura, sino también de la cultura escrita, sus funciones comunicativas y las formas de habla que rodean su uso.

De acuerdo a las concepciones psicolingüísticas y sociolingüísticas sobre los avances realizados en el aprendizaje del niño en general y la apropiación de la lecto-escritura en particular, se ha demostrado como la lectura y la escritura no se adquieren por la repetición. La escritura es un medio de comunicación cotidiano, sobre todo en la vida urbana. Los niños y niñas conocen la escritura mucho antes de llegar a la escuela (Ferreiro, 1982) en la medida que forman parte de las prácticas comunicativas específicas de su comunidad. Es decir; los niños y las niñas conviven con la escritura y con las personas usuarias de ella, proporcionando con estas interacciones una serie de experiencias con las cuales se enriquecen y se informan sobre las diferentes funciones de la escritura y la lectura en la comunidad. Sobre este planteamiento Kalman (1996) señala:

El desarrollo del lenguaje (oral y escrito) requiere de interacción con otros usuarios de él, porque es mediante el intercambio que se aprenden sus usos, significados y convenciones; se enriquece el conocimiento acerca del lenguaje y éste se transforma en una herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos.

La escritura no es una simple producción de códigos, es una actividad realizada en diversas situaciones comunicativas a fin de permitir la participación en la vida diaria. El escribir o el leer se relacionan con las situaciones específicas donde las personas entablan relaciones sociales de diferente índole. No es lo mismo escribir un ensayo que escribir una lista de compras; tampoco es lo mismo escribir una carta a un pariente que al gerente de un banco. El uso de la escritura depende del contexto donde se encuentren las personas, como se posicionan una frente a la otra y el propósito de la misma (Kalman 1998).

En resumen la escritura y la lectura no se basan únicamente en el código, si bien éste es importante, no es el único aspecto y mucho menos el prioritario (aunque durante muchos años ha prevalecido) no olvidemos que la escritura es un objeto social, por

tanto, se aprende de él en el contacto con otros usuarios, aprendemos sus usos, significados y funciones en cada uno de los contextos donde la empleamos. Otro de los aspectos importantes es el no hablar de la lectura y la escritura como proceso único, ambos aspectos varían de acuerdo al contexto en las cuales estén insertos, por ello, aprender a leer y a escribir va más allá del código, es un proceso largo de adquisición de prácticas diversas de acuerdo con las comunidades de referencia. Se trata de un instrumento que permite adquirir nuevos conocimientos, comunicarnos y actuar en el mundo social.

Si sabemos leer podemos aprender de los libros, periódicos, volantes, folletos, invitaciones, mapas, etc. Utilizando la lectura adquirimos información y dependiendo de los contextos donde nos desenvolvemos realizamos diversas acciones a partir de la lectura y la escritura, conversamos, participamos en eventos cívicos y sociales, nos transportamos, etc. es decir, nos relacionamos con otros seres humanos y actuamos en el mundo social a partir de la lectura y la escritura.

Escribimos con el objeto de comunicarnos con nuestros amigos y parientes, denunciar alguna situación, mandar mensajes a nuestros familiares; recordar nuestras actividades, los productos de las compras, el nombre de los medicamentos; los horarios, la receta de algún platillo, los datos en una solicitud de trabajo, etc. La lectura y la escritura nos ayudan en nuestra vida diaria y a partir de ella realizamos un sin fin de actividades. Lo anterior supone reconocer el mundo de la escritura y la lectura dentro de un contexto social, donde los requerimientos reales y funcionales del entorno son fundamentales; esto supone reconocer su vigencia a partir de las prácticas sociales, usos y exigencias de la vida cotidiana.

Las premisas expuestas hasta el momento han impactado en los programas de varios niveles como el de preescolar, primaria, secundaria y el de educación para adultos, proponiendo en ellos nuevos planteamientos sobre la lectura y la escritura. Se introduce en dichos programas un enfoque en el cual se resalta el valor comunicativo de la escritura en nuestra sociedad, a partir de él se promueve su enseñanza en la diversidad

de usos y funciones y a la vez se reconoce al alumno y a la alumna como creadores de escritura y no repetidores de la misma.

A continuación se exponen las principales premisas sobre el lenguaje que ha tenido la educación preescolar en nuestro país, haciendo notar que los principios expuestos en la primera parte se ven reflejados en los diferentes momentos de las propuestas curriculares del jardín de niños.

b) La lectura y la escritura en los programas de educación preescolar: Un debate vigente

Hemos visto importantes cambios teóricos en lo que respecta a la lectura y la escritura, algunos de ellos han sido la base para replantear cuestiones curriculares, un ejemplo de lo anterior son los programas de educación preescolar. Este apartado pretende recorrer de una manera sintética, los avances conceptuales subyacentes en las propuestas curriculares de la educación preescolar mexicana con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Se dedica un apartado especial a la "Guía Didáctica para Orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar"¹ (SEP 1988) por ser el documento específico del nivel en el cual se habla de la enseñanza de la lecto-escritura. Este apartado da a conocer a grandes rasgos cómo la enseñanza de la lectura y la escritura se van reconceptualizando a partir de una redefinición del aprendizaje en la educación preescolar. Esta reconceptualización van de las concepciones mecánicas a las cognitivo-constructivistas. En este recorrido se resignifica la lectura y la escritura como objeto de enseñanza y el papel del alumno y del docente en la educación preescolar.

Antes de los años ochenta dominaban en este nivel dos posiciones básicas relacionadas fuertemente con la noción de madurez. En la primera se considera inmaduro al niño

¹A partir de este momento me referiré a este documento con su título completo o como "Guía didáctica".

preescolar para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Ferreiro, 1994, 5-6), por lo que se espera hasta iniciar la educación primaria y/o cumplir los seis años para adquirir este aprendizaje. Ante esta postura el aula de educación preescolar permaneció durante mucho tiempo ajena a la lectura y a la escritura creando un ambiente estéril de letras y de su uso y consecuentemente de su enseñanza (Barcena, 1982, 63). La segunda posición, también permeada por la idea de madurez, no niega la posibilidad de aprender a leer y escribir al niño/ña preescolar, pero une a la escritura con una habilidad motriz para la cual habría de ejercitarse previamente; escribir de acuerdo con esto, es el simple trazo de signos y por ello se practican ejercicios para el desarrollo de esta habilidad; un ejemplo de esto son las planas de “bolitas y palitos” círculos y líneas que aún se practican como inicio de la escritura.

Se señala en la Guía Didáctica para Jardines de Niños de 1976 “... para aprender a leer, escribir y usar los números se requiere de una madurez psíquica y motora, incluso afectiva (subrayado del texto original SEP, 40). De acuerdo a esto el niño tiene que “madurar” en varios aspectos antes de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El propósito de la educación preescolar se concebía como la instancia promotora de esta madurez con ejercicios que desarrollan las habilidades en el trazo de signos o figuras complicadas sin sentido para el niño (Ferreiro, 1982). Un ejemplo de esto es el programa llamado EPLE (Ejercicios Previos a la Lecto-escritura) publicado por la Secretaría de Educación Pública y utilizado como documento oficial a nivel nacional en todos los jardines de niños de nuestro país desde 1980, donde a partir de un dibujo y/o una rima los niños trazaban trayectorias de diferentes animales (ranas brincando, pájaros saliendo del nido, etc.) La noción de madurez como se ha venido utilizando, aleja e impide la enseñanza de la lectura y la escritura (Ferreiro 1994, 5-6) en la educación preescolar.

Las investigaciones realizadas sobre la apropiación de la lectura y la escritura desde una perspectiva constructivista (Ferreiro y Teberosky 1979) marcan en México el inicio del replanteamiento de la posición del Jardín de niños con respecto a su enseñanza; sus

principales aportaciones se recuperan en el Programa de Educación Preescolar 1981.

Con el Programa de Educación Preescolar 1981 (Arroyo) cuya base es el enfoque psicogenético del desarrollo del niño se replantea el aprendizaje del niño. Desde esta visión la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el Jardín de Niños se reconsideran como objeto de conocimiento, proceso dinámico y práctica social (Ferreiro y Teberosky, 1979, Kaufman 1980, Lerner 1980). A partir de este momento la escritura se propone desde el curriculum formal como un objeto de conocimiento, planteando que para que el niño se apropie de él, debe tener múltiples aproximaciones a éste. Por ello, el papel de la educadora es el de orientar y guiar al niño con el propósito de llegar a descubrir el sistema de escritura, sus elementos y las reglas que lo forman y rigen (Arroyo, 1981).

Se propone en el programa referido que la función de la educación preescolar no es la de preparar a los niños en el trazo de signos sino el promover un aprendizaje creativo y dinámico de la escritura y la lectura de acuerdo con el contexto social y cultural. La realización de planas con líneas curvas, rectas, quebradas o figuras con diseños complicados, son prácticas sin sentido para un niño o niña de educación preescolar.

Los planteamientos anteriores sobre la lectura y la escritura propuestos en el Programa de Educación Preescolar (1981) son retomados y desarrollados en la Guía didáctica para orientar el desarrollo de la lengua oral y escrita en educación preescolar. Este documento, tiene diez años “orientando y normando” la práctica de las educadoras; muchos de sus planteamientos han sido rebasados a nivel teórico, sin embargo no existe documento sustituto y se sigue citando como bibliografía dentro del programa actual (SEP 1992) así como de documentos posteriores (Bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños SEP 1993), sus principales planteamientos se exponen a continuación.

c) La Guía didáctica... una respuesta a las educadoras

Con la misma orientación teórica del Programa de Educación Preescolar (1981) y como una respuesta técnico pedagógica a las prácticas e inquietudes de las educadoras con respecto a la escritura, la Unidad Coordinadora de Proyectos Estratégicos de la Dirección General de Educación Preescolar, publica en 1988 la "Guía Didáctica para Orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar".

La guía didáctica fue elaborada por la unidad de Proyectos Estratégicos, esta tenía la finalidad no sólo de unificar y orientar las acciones de las educadoras con respecto a la lectura y la escritura, también pretendía a partir de las acciones propuestas a las educadoras, prevenir la reprobación y la deserción en los primeros años de la educación primaria así como, dar continuidad y enlace a los niveles de educación preescolar y primaria.

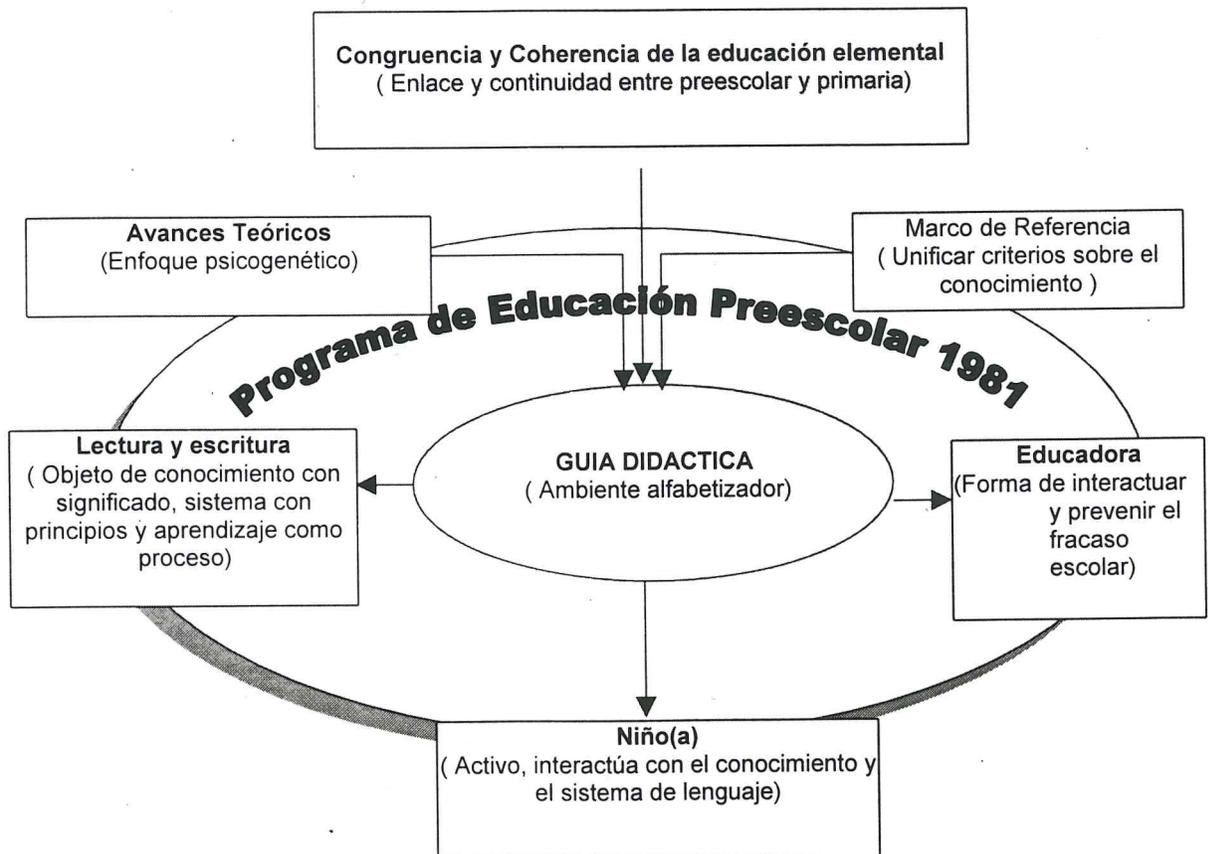
En la preocupación por prevenir la reprobación y la deserción se propone el enlace entre el tercero de preescolar y el primero de primaria, en la guía didáctica se señala: la educación preescolar debe ser la base y tener continuidad con la educación primaria. La educación preescolar es un momento importante para propiciar y permitir aprendizajes mejor cimentados en la primaria. De este modo, se le asigna un papel preventivo en relación con el fenómeno de repetición y deserción que se presenta en los primeros años de la educación primaria, sobre todo si recordamos la prioridad del aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer año de la educación primaria y motivo por el cual estos fenómenos se presentan.

La guía didáctica pretende además ser el marco unificador de las prácticas realizadas por las educadoras para la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que en el afán por resolver esta demanda las educadoras practican una serie de actividades que van desde la ejercitación mecánica de figuras complejas hasta la repetición de letras, pasando por el escaso o nulo uso de letras en el aula, todas estas prácticas no son adecuadas al enfoque psicogénico propuesto en el Programa de Educación Preescolar desde 1981 (Arroyo,

1981).

La guía didáctica busca orientar a las educadoras con actividades de lectura y escritura acordes a la fundamentación psicológica del Programa 1981. La propuesta pedagógica que se resalta en la guía didáctica es la construcción de un ambiente alfabetizador, los elementos que define y agrupa la guía didáctica para la conformación del ambiente alfabetizador se esquematizan a continuación:

Elementos de la Guía Didáctica



Los elementos puestos en juego en la guía didáctica, como se pueden apreciar son: Primero, congruencia y continuidad en los niveles educativos, en este caso la educación preescolar y la primaria; segundo, la lectura y la escritura como aprendizajes

importantes en la vida de las personas y en el mundo; tercero, el enfoque psicogenético sobre el desarrollo del niño al que se considera como un ser intelectualmente activo; cuarto, el aprendizaje como proceso intelectual; quinto, un docente participativo con nuevas formas de trabajo ante el niño y la escritura; sexto, todo esto acorde con el Programa de Educación Preescolar donde niños y docentes trabajan en un espacio de interacción con los objetos de conocimiento, estos elementos conforman el ambiente alfabetizador de la guía didáctica.

Lo anterior propone una nueva actitud de la educadora en su trabajo con la lectura y la escritura, actitud acorde con el enfoque psicogenético, donde el niño asume el papel de constructor y la concepción de aprendizaje se apoya de un trabajo intelectualmente activo. Sin embargo, estas ideas ya estaban expresadas en el programa de educación preescolar 1981, y aún así existía la demanda de cómo trabajar con la lecto-escritura. Cabe recordar como después de siete años la Guía Didáctica intenta aplicar el enfoque mencionado y diseña una propuesta didáctica sobre la lecto-escritura en educación preescolar.

La lectoescritura a partir del Programa 1981 y de la Guía se resignifican como un objeto de conocimiento que el niño va descubriendo a través de un proceso continuo con ayuda de la educadora. La educadora es la facilitadora y creadora de un ambiente alfabetizador en el cual el niño o la niña tiene a su alcance un ambiente rico en materiales e interacciones que le permiten realizar descubrimientos y reflexiones sobre este objeto.

La postura teórica asumida en la Guía Didáctica, da un nuevo significado al papel del alumno, él debe construir en su acción el conocimiento de la lectura y la escritura. El niño apoyado en su interés, curiosidad y necesidad, marcará las pautas necesarias para, experimentar, construir y probar sus hipótesis sobre éste objeto de conocimiento. En este sentido, se considera al preescolar como sujeto activo y constructivo que se enfrenta a la comprensión de un elemento de su realidad social. El enfoque adoptado por la guía está acorde con los estudios realizados a partir del enfoque psicogenético en lo que se refiere a la construcción del conocimiento de la lectoescritura con niños mexicanos a la par es

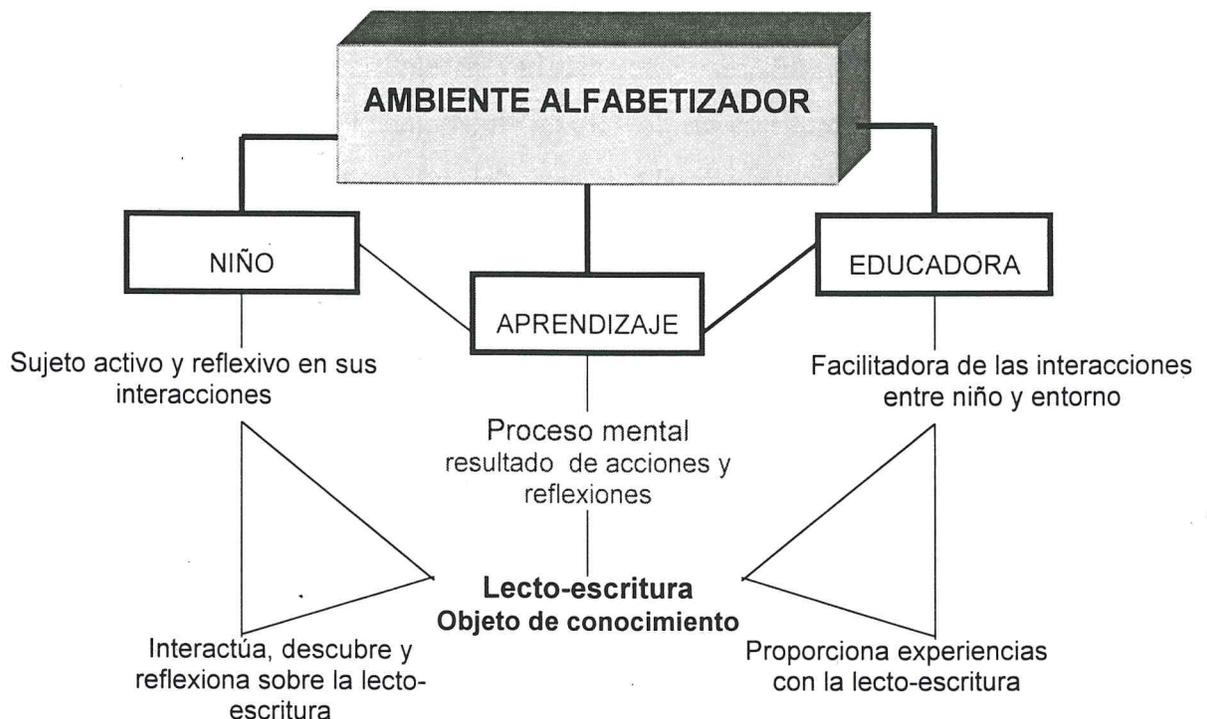
coherente con el enfoque manejado en el programa de educación preescolar 1981 (SEP, 11).

La Guía Didáctica al resignificar al docente, al alumno y a la lectoescritura plantea principios fundamentales a fin de replantear el aprendizaje así como el papel del alumno y del docente en el logro de éste, en las líneas siguientes se presenta de manera condensada el significado de estos elementos.

- **El aprendizaje** se considera como un "proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despiertan su interés"(SEP 1989, 19). En éste se establece la necesidad de una interacción del niño con el entorno, en el caso específico de la lectura y la escritura, el niño interactúa con la lectura y la escritura, con los usuarios y las situaciones donde se hace uso de este objeto de aprendizaje, conformando así el ambiente alfabetizador.
- **El niño** se define como un sujeto intelectualmente activo que a partir de su interés "... por descubrir qué son aquellas "marcas" que se encuentran en su entorno" (SEP 1989, 18) y querer comprenderlas, pregunta por ellas, esto permite en un momento posterior la construcción de hipótesis de acuerdo con su edad, su nivel de desarrollo y sus experiencias, como producto de las interacciones establecidas con textos y adultos alfabetizados que hacen uso de ellos. (SEP 1989, 19).
- **El docente** debe propiciar y permitir experiencias en las cuales el niño interactúe con los objetos y las personas, favorezca diferentes momentos en el manejo del código escrito donde se use el lenguaje como un instrumento privilegiado en la expresión y la comunicación. De ésta forma se ubica al lenguaje dentro de situaciones, experiencias y acontecimientos significativos.

El aprendizaje es significado como un proceso de construcción mental de conocimientos resultado de las interacciones y reflexiones sobre el medio, el niño es un sujeto que interactúa con los objetos y reflexiona sobre ellos a partir de sus experiencias. La educadora es una facilitadora de ambientes con los cuales los alumnos interactúan y reflexionan con la lectoescritura, a fin de despertar su interés y la necesidad por aprender sus usos y funciones. En relación con el docente, éste facilita el proceso de construcción del conocimiento alrededor de la lecto-escritura al proporcionar las interacciones necesarias con el objeto de conocimiento, es decir; la escritura.

La reconceptualización de estos elementos lleva a rescatar una estrategia didáctica que parte de estas conceptualizaciones. El ambiente alfabetizador pone en juego tres conceptos (niño, educadora y aprendizaje) estos son ubicados en el aprendizaje específico de la lectoescritura, en el siguiente esquema se presenta la definición de los elementos anteriores:



A partir de la Guía Didáctica, el ambiente alfabetizador se introduce al curriculum de preescolar como una noción medular que da sentido a la tarea de la educadora. El ambiente alfabetizador se considera como una estrategia de enseñanza de la lecto-escritura adecuada a las características intelectuales de los niños preescolares, por ejemplo: los letreros del aula, la escuela y la comunidad, así como las relaciones que establecen las personas con éstos. Las líneas siguientes son tomadas de la Guía Didáctica y ejemplifican el significado de algunos de los medios del ambiente alfabetizador:

El ambiente alfabetizador no sólo es el conjunto de textos que rodea al niño, - las etiquetas de los productos de consumo, los nombres de calles, tiendas, anuncios, letreros de los camiones, periódicos, revistas, etc., con los que se relaciona desde temprana edad, sino también las relaciones que las personas alfabetizadas establecen con los textos y el uso que una comunidad da a éstos. (SEP 1988, 127. El subrayado es mío).

Es importante resaltar como esta definición ponen en juego aspectos sociales inherentes a la escritura que hasta hace pocos años no se consideraban necesarios. La escritura no es un objeto de conocimiento aislado, éste se encuentra inmerso en un contexto específico a partir de él, se establecen variadas relaciones. En la cita se define al ambiente alfabetizador como el conjunto de textos - objeto escrito de conocimiento – y los usos y funciones que las personas de la comunidad les dan a los textos.

A pesar del desarrollo de esta visión de aprendizaje de la lecto-escritura que propone una enseñanza adecuada para el nivel preescolar es fundamental señalar que en el Programa de Educación Preescolar 1981 así como en la Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar, **no se establece al Jardín de niños como un espacio donde se enseñe a leer y a escribir**. En el programa 1981 se le llama “**abordaje**” (SEP, 1981, 30 y 72) y en la guía didáctica se le designa “**acercamiento**”. En ambos documentos no se explicita el actuar de la educadora con la lengua escrita como una forma de enseñanza, lo cual *resta legitimidad a las tareas realizadas en el jardín de niños y a las acciones de la educadora con la lectura y la escritura en la educación preescolar*. Al pretender desarraigar ciertas prácticas de enseñanza, basadas en las mecanizaciones del código, desde el curriculum formal

señala que no se enseña a leer y a escribir en el jardín de niños.

Las prácticas escolares con la lectura y la escritura que permiten la promoción de actividades donde se use la escritura así como la organización de materiales que promuevan la producción escrita de los niños y niñas preescolares (SEP 1988, 127), no son designadas desde los documentos normativos como prácticas de enseñanza.

Textualmente en la Guía Didáctica² se señala que en la educación preescolar :

...[se] persigue primordialmente el descubrimiento de los sistemas del lenguaje oral y escrito por el niño, a partir de su propia acción, lo que soslaya rotundamente la enseñanza de la lectura y la escritura, ocupación que corresponde a la escuela primaria (SEP, 1988, 10).

Al pretender desarraigar una visión mecánica de la enseñanza de la lectura y la escritura en educación preescolar conceptualiza las acciones de la docente como acercamiento o abordaje, sin embargo hace explícito que en educación preescolar no se pretende enseñar a leer y escribir.

La guía didáctica incorpora desde hace diez años una visión diferente respecto al aprendizaje y a la enseñanza de la lecto-escritura en los primeros años de vida, dando importancia al ambiente alfabetizador, al papel del alumno como sujeto activo que interactúa con su entorno, un entorno no sólo físico sino social en el cual la lectura y la escritura toman sentido y significado. También se establece que en la educación preescolar se aborda o se acerca a la lectoescritura, para que el niño la descubra , ya aunque en estos conceptos existe una visión de enseñanza no se da a conocer como tal.

Además de esta deslegitimación en el documento, existe también cierta debilidad en el mismo. Por ejemplo se señala la importancia de “lo social” en el aprendizaje, sin embargo, no se desarrolla ésta idea, y no se aportan elementos específicos para comprenderlo. Esto se debe a: la fuerte presencia de la teoría psicognética en México, la disminuida circulación de conceptos sociocognitivos y la concepción mecanicista del

²No se puede subestimar el contenido de esta guía porque sigue siendo importante para el nivel ya que sigue circulando entre las educadoras por ser el único documento oficial que orienta con respecto a la lecto-escritura, incluso los documentos curriculares más recientes lo siguen tomando como referencia

aprendizaje de la lecto-escritura que prevalece entre las educadoras y los padres de familia.

Sin embargo, contamos desde finales de los años ochenta con aportaciones con las de Dyson, Rogoff, Erickson que señalan la estrecha vinculación existente entre la construcción del conocimiento y el contexto de aprendizaje. Desde los 70's y los 80's los sociólogos y antropólogos lingüistas (Hymes 1972, Gumperz 1982, Cook Gumperz 1986, Scribner y Cole Street 1981) que demuestran como la construcción de prácticas comunicativas, entre ellos los usos de la lengua escrita- está mediada por la relación social establecida con otros usuarios de la lengua. En este sentido no se puede subestimar el papel de la educadora quien funge como mediadora entre los niños y la lecto-escritura, siendo ella una usuaria que demuestra una y otra vez qué es leer y escribir y cómo se hace.

La creación de un ambiente físico y social propicio para el aprendizaje de la lectura y la escritura no es considerada desde los documentos ya mencionados como una forma de enseñanza, en éstos se habla de cómo en el nivel se descubre, se acerca o se aborda pero no se enseña a leer y escribir ya que esto sucede hasta que el niño o la niña llegan a las escuela primaria. Una y otra vez se confiere la responsabilidad de enseñar la lectura y la escritura a la primaria, negando la función del jardín de niños como institución educativa participe en esta tarea, como si lo que se construye en preescolar no tuviera vinculo con los futuros aprendizajes de la escuela primaria.

La introducción de conceptos provenientes de la sociolingüística a través de los programas parece ser la estrategia reiterada en el nivel, otro intento, es el Programa de Educación Preescolar vigente (PEP 1992) aunque no se explicita el significado de los conceptos que se introducen se empieza a perfilar el replanteamiento de la lectura y la escritura así como su enseñanza. A continuación se presentan algunos de los planteamientos que se incorporan al curriculum formal de educación preescolar 1992.

d) El programa de Educación Preescolar 1992

En el programa de Educación Preescolar vigente (1992), existe un cambio importante en la redefinición de la posición del Jardín de niños con respecto a la lectura y la escritura en éste, a diferencia de los otros documentos, se intenta rescatar la importancia del uso del lenguaje oral y escrito como medio de comunicación, así como el llamarle escritura y lectura (aunque entrecomillada) a los diversos intentos realizados por el niño o la niña, reconociendo que los niños y niñas no escriben y leen de manera convencional desde el inicio de su proceso pero que estas primeras producciones son escrituras o lecturas de acuerdo a su edad. La educadora debe cambiar su modo de actuar con respecto a este aprendizaje, reconociendo como los niños y niñas aprendan la lectura y la escritura al realizar diversos intentos con el fin de hacer que ellos escriban y lean cotidianamente en contextos auténticos, se señala en el programa que la educadora:

Propiciará diversas oportunidades cotidianas para que los niños se comuniquen con otras personas y entre ellos, a través de dibujos o cualquier otra forma de representación gráfica; estimulará todos los intentos de los niños para usar el lenguaje escrito en cualquier actividad, les proporcionará todo tipo de oportunidades para que << lean>> el material escrito disponible en el área de biblioteca, el que << escriban>> durante las actividades y el que encuentren cuando salen fuera del jardín de niños. (SEP 1992, 49-50 El subrayado es mío).

De acuerdo a estos planteamientos, se propone a la maestra de educación preescolar fomentar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en cada una de las interacciones del niño con sus compañeros y maestros, haciendo usos auténticos de la lectura y la escritura en el aula de preescolar, así como el promover todos los intentos de los niños y las niñas por expresarse oral y gráficamente en un ambiente propicio apoyado de las diversas oportunidades cotidianas. En este ambiente abierto y creativo los niños se comunican con otras personas y entre ellos mismos por medio de dibujos, mensajes, recados o cualquier otra forma de representación, permitiendo y posibilitando el enriquecimiento, comprensión y desarrollo progresivo de la lengua oral y escrita. Estas acciones dan pie al descubrimiento de la función del lenguaje como un vehículo con el cual entendemos a otros y nos entendemos a nosotros mismos (SEP 1992, 49). Es importante resaltar el énfasis asignado a la lengua oral y escrita como medio de comunicación utilizada por el niño a fin de descubrir la función social de este instrumento en su vida.

Estas valiosas aportaciones constituyen un avance en el reconocimiento del hacer de la educadora al promover una enseñanza actualizada que rebasa el aprendizaje mecánico del código, lo cual implica la creación de contextos variados donde se enseñan los usos significados y funciones de la lectura y la escritura. Aunque en el programa 1992 no se habla ya del ambiente alfabetizador y se dejan de lado reflexiones importantes para soportar la propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura, se reconoce el aspecto social de ésta, estableciendo el inicio de un cambio importante en la enseñanza y el aprendizaje de éste contenido en educación preescolar.

El planteamiento del programa puede ser innovador, sin embargo, para las posturas que ven a la lectura y escritura como un aprendizaje basado en el código, no significa nada al existir un vacío conceptual y didáctico en el programa. Con la meta de entender los planteamientos anteriores es necesario ver a la propuesta del programa desde una concepción de lectura y escritura distinta donde se reconozca a la lecto-escritura como:

- a) prácticas diversas y cotidianas ancladas en los usos y funciones de las comunidades;
- b) actividades auténticas y necesarias en nuestra vida realizadas con sentido y de acuerdo con una función social
- c) un aprendizaje ubicado en el contexto del intercambio continuo con los otros alrededor de la lectura y la escritura.

Las prácticas con la lengua escrita desarrolladas en el aula se construyen a partir de diferentes factores como: las costumbres y experiencias específicas de cada uno de los participantes, las prescripciones históricas de la escuela (selección de conocimientos, materiales, libros, disposiciones sobre formas de evaluar, formación de educadoras) y el significado dado por la educadora a estos procesos; estos factores inciden sobre el desarrollo de situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Es a partir de lo anterior que se plantea investigar la enseñanza de la lectura y la escritura en educación preescolar, dado el poco conocimiento de lo sucedido realmente en las aulas de educación preescolar, a la par se decide documentar el trabajo cotidiano de una educadora, considerando la evolución curricular de este contenido, así como una concepción de enseñanza y lectoescritura de corte sociocultural.

2. METODOLOGIA: LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

a) Negociación y entrada al campo de la investigación

Al tener como finalidad el conocer, comprender y describir las situaciones de lectura y escritura que se realizan entre la educadora y los preescolares se negocia la visita a un sólo grupo de tercer grado de educación preescolar con el fin de explicar los procesos de construcción de las situaciones. Se selecciona el tercer año por ser el año previo al inicio de la educación primaria y el que cursan la mayoría de la población. Las niñas y niños de éste grupo ya llevan un año en la escuela, lo cual garantiza cierta experiencia en prácticas escolares, formas de organización y vida en el plantel, así como, un conocimiento mayor con la lectura y la escritura.

El trabajo de investigación por su intención se ubica en el aula donde niños, niñas y maestra conviven diariamente con diversos textos y exigencias comunicativas, en este espacio, juegan, leen, escriben, cuentan, dibujan, cantan, hablan, descubren, crean, inventan y bailan juntos. Sin olvidarse de los niños y las niñas, es la educadora, quien constituye el foco de atención de la presente investigación.

El trabajo de campo se inicia en julio de 1995 en un jardín de niños oficial³ ubicado en la delegación Iztapalapa. La selección del jardín se basa en los siguientes criterios: educadoras con cuatro o cinco años de servicio, pensando en aquellas formadas en un momento coyuntural es decir; educadoras normalistas con licenciatura⁴ formadas para el trabajo con el Programa de Educación Preescolar 1981 (PEP 81), caracterizado por su enfoque psicogenético y con la propuesta específica para el desarrollo de la lengua oral y escrita en Educación Preescolar (Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar 1988).

El jardín proporciona sus servicios desde septiembre de 199, su planta docente

³En atención y respeto se mantiene el anonimato de las educadoras y del plantel donde se realizó la presente investigación.

⁴Por decreto presidencial en 1984 la carrera normalista se eleva al nivel de licenciatura.

inicialmente se conformó por cinco educadoras, una directora y un conserje, sin embargo, esto se ha modificado por motivos de reorganización administrativa de los sectores educativos de la delegación Iztapalapa. En el momento de la investigación además del personal antes mencionado se encuentra la plantilla del personal correspondiente a una Jefatura de Sector y una Inspección de zona⁵.

En este jardín, trabajé como educadora encargada de grupo durante los años 1991 a 1994, en tres ciclos escolares de manera continua. Dada mi familiaridad con este plantel y su planta docente, decidí realizar el trabajo de campo en él por las siguientes razones: Primero, consideraba que mi relación laboral previa facilitaría mi entrada y presencia en el jardín, segundo se pretendía que las observaciones no tuvieran un carácter oficial para no alterar demasiado el trabajo docente de la educadora; tercero, se conocía cierta información de las prácticas del jardín de niños y de algún modo la trama de relaciones y costumbres del escenario y la institución, de este modo, se tenía cierto conocimiento del “tono de los eventos culturales”, el “contenido y contexto” y el “campo de interacción social” (Rosaldo, 1990).

En julio de 1995 se solicitó a la directora el acceso al jardín con la intención de realizar varias observaciones de inicio y ambientación, dichas visitas se realizan durante una semana, un día por cada grupo. En las visitas previas, se planteó a cada educadora el interés por realizar un seguimiento detallado de su trabajo a partir del inicio del ciclo escolar siguiente y de su trabajo en las aulas con relación a la lectura y la escritura.

Las educadoras en principio aceptaron la observación a petición de la directora, pero después de algunas visitas y aunque se dio a conocer cual era la finalidad de las observaciones, se me negó y condicionó el acceso a las aulas y momentos más tarde, al plantel. Durante esta etapa una de las educadoras me permitió la entrada aclarando de antemano, que era la única vez que podría observarla; otra de las educadoras me negó el acceso definitivo a su aula y posteriormente cuando la directora no se encontraba en la

⁵ En lo que respecta a la jefatura de sector: Jefe de sector, apoyo técnico, adjunta administrativa, adjunta técnica y secretaria. En la Inspección de zona: Inspectora, adjunta técnica, adjunta administrativa y secretaria.



escuela me impidió la entrada a ésta.

Al parecer, lo sucedido en las aulas, así como nuestra práctica docente es un asunto individual que pocas veces compartimos con los otros y casi nunca en presencia de otros⁶ ya sea por el temor a evidenciar las carencias. De cualquier modo en la formación inicial como docentes así como en las constantes “inspecciones” a nuestro trabajo por las autoridades se ha construido una tradición de la observación fiscalizadora basada en una evaluación descalificadora, sin comprender las condiciones de trabajo de la educadora y los referentes teóricos necesarios a fin de indagar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la escuela.

Cuando se plantea la investigación se piensa en la entrada al jardín de niños de manera no oficial como una negociación entre compañeras; sin embargo, las situaciones presentadas llevaron a tramitar y llegar al plantel con el permiso de las autoridades correspondientes. Aunque la entrada al plantel se realizó por oficio las observaciones en las aulas deberían ser en un escenario de empatía y confianza donde las propias educadoras abrieran las puertas de su salón de clases, recordando como el escenario marca el tono y las condiciones del acercamiento al trabajo docente de manera abierta y clara. No se trataba de violentar la entrada al aula, simplemente compartir con las educadoras las actividades realizadas con la lectura y la escritura, que pocas veces son conocidas fuera del salón.

Debido a la resistencia y negación de las demás educadoras y a las características de la investigación el seguimiento se realizó únicamente a una de las educadoras que permitieron el acceso al aula, a fin de entrar a un escenario negociado donde se pudiera observar e indagar los procesos de lecto-escritura ocurridos en el ambiente áulico.

Al tener como propósito documentar las actividades de lectura y escritura se hace

⁶ Prueba de lo anterior es el espacio de consejo técnico. En los debates actuales se busca revitalizar este espacio como un lugar en el intercambio de problemas, ideas y sugerencias en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Cabe resaltar los estudios sobre el trabajo docente Rockwell (1982, 1984, 1994) donde se hace énfasis sobre la individualidad de la docencia y la necesidad de compartir sus problemas de modo abierto, franco y realista.

necesaria la observación de toda la mañana de trabajo de la educadora con las niñas y los niños del grupo a fin de contar con una muestra de las diversas situaciones en las cuales la lectura y la escritura aparecen en el grupo para después analizarlas y explicarlas como actividades de enseñanza. Se trata de reconocer los procesos que se realizan en el aula, más allá de los que se proponen en el currículum.

Las propuestas curriculares se toman como un referente necesario para entender ciertas tradiciones y haceres en la educación preescolar y en las concepciones de las educadoras con respecto a la lectura y a la escritura en el aula.

Las educadoras que accedieron a ser observadas fueron tres: una de nuevo ingreso, una con dos años de experiencia y otra con cuatro años de experiencia. Finalmente, con base en los propósitos de la investigación (documentar y describir las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en un aula del jardín de niños), el seguimiento del trabajo se realizó con la educadora con más años de experiencia de las tres mencionadas.

b) La educadora

La educadora con la cual se hizo el seguimiento, es licenciada en educación preescolar, egresada de la escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, en el momento de la observación contaba con cuatro años de experiencia frente a grupo, trabaja doble turno en el mismo plantel es decir; en ese lugar permanece alrededor de diez horas diarias junto con la directora y tres educadoras más que también tienen doble plaza.

Ella se dedica únicamente al trabajo docente, no realiza ninguna otra actividad profesional, es soltera e hija de familia, cuando es necesario se queda en el plantel con la intención de apoyar o realizar las actividades necesarias para el Jardín de Niños. En este plantel es común realizar actividades generales, donde todas las educadoras participan, por ejemplo en el periodo observado, se realiza una secuencia de dibujos sobre el “descubrimiento de América “ de aproximadamente 1.50 m de ancho por unos 10 m de largo para ser presentada a las niñas y niños del Jardín. Este trabajo implica

realizar actividades extras a las realizadas frente al grupo y salir más tarde del horario oficial de trabajo.

Durante el ciclo escolar 1995-96 atendió al grupo de tercer grado "C", formado por 35 niños y niñas, la mayoría de ellos y ellas habían cursado cuando menos un año de educación preescolar y cumplieron seis años durante los primeros meses del ciclo escolar (septiembre- diciembre).

La educadora se ha autoimpuesto un compromiso con los niños y niñas del grupo con respecto a la lecto-escritura. Ella explica en una de las entrevistas que aunque, no se enseña a leer y a escribir en el jardín de niños, es necesario prepararlos: "... los niños deben de salir un poco más maduros en la lecto-escritura, no precisamente que sepan leer y escribir, pero sí más maduros en la lectoescritura... no precisamente, como te digo, leer y escribir pero si que conozcan más sobre las letras, sobre las/los números, sobre las vocales, sobre las consonantes...". La educadora tiene cuidado de manejar el enseñar o el aprender la lecto-escritura, conoce la recomendación de no hacerlo en preescolar, sin embargo, ella manifiesta la necesidad de los niños por adquirir ciertos aprendizajes sobre el código a fin de ayudar a su madurez.

En el planteamiento anterior detecto dos concepciones de la educadora sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, por un lado reconoce que hay un intermedio entre el saber leer y escribir de manera convencional y el no saber hacerlo, a esto le denomina "que no precisamente sepan" y por otro reconocen que los niños deben saber más sobre las letras, los números, las consonantes y las vocales, es decir que los niños y niñas deben manejar mayor información sobre aspectos importantes de la escritura a esto le denomina madurez.

c) Inicio del trabajo de campo

El trabajo de campo se inició con observaciones de aula dos veces por semana durante el

periodo comprendido del 28 de agosto al 7 de diciembre de 1995. Durante las observaciones, se realizaron notas de campo y audiograbaciones desde las nueve de la mañana hasta las doce del día, excluyendo únicamente los treinta minutos de recreo. Se decidió audiograbar toda la jornada debido a que en la educación preescolar no hay un momento específico para el trabajo con la lectura o la escritura; la educadora debe aprovechar y propiciar los diferentes momentos de la mañana a fin de hacer que los niños y niñas reflexionen sobre la lecto-escritura (Arroyo 1981, 64; SEP 1992, 50). De esta manera se obtuvieron en total 62.5 horas-clase audiograbadas y notas de campo correspondientes a los días de clase observados.

A partir de la información empírica recopilada se construyeron 25 registros de corte etnográfico; éstos se realizaron a partir de las notas de campo levantadas durante las observaciones y la transcripción de las audiograbaciones de clase. Además de los 25 registros se cuentan con dos entrevistas realizadas a la educadora, también audiograbadas y transcritas, la primera entrevista se realizó después del primer mes de observación (14 de octubre de 1995), con el fin de conocer el punto de vista de la educadora con respecto a las actividades hasta ese momento observadas. La segunda entrevista se realizó después de un mes de haber concluido el trabajo de campo (25 de enero 1996), ésta se llevó a cabo como complemento de la primera con el objeto de profundizar en la concepción de la educadora sobre la lectura y la escritura.

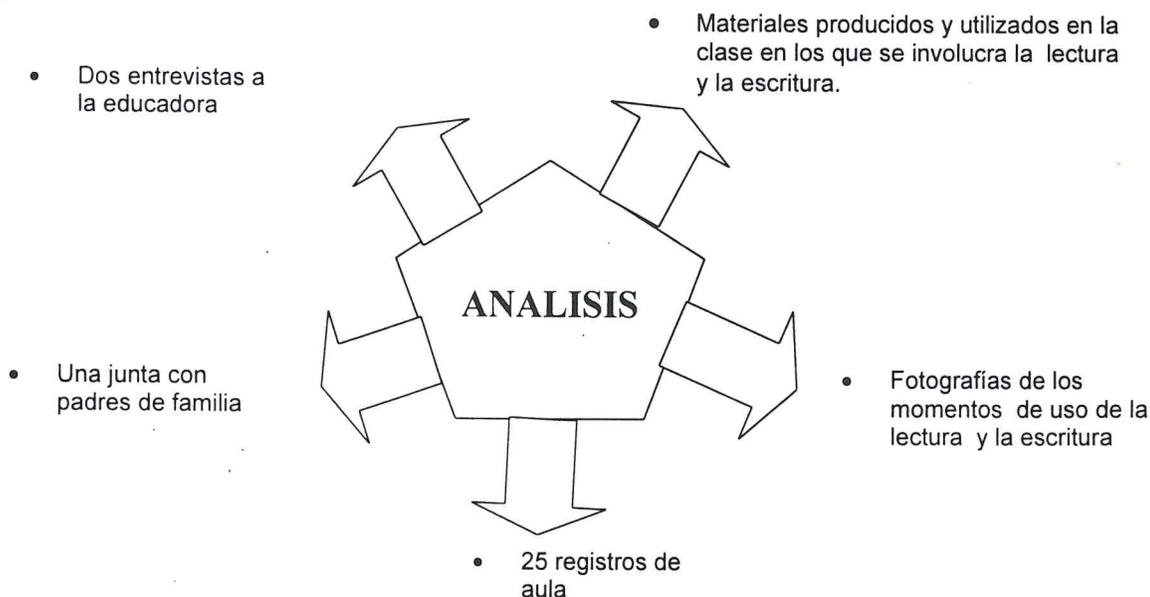
También se realizó una observación y audiograbación de una junta con padres de familia desarrollada por la educadora durante los primeros días del ciclo escolar, de la cual se realiza el registro correspondiente. Se decidió observar esta junta por ser el momento donde la educadora establece y da a conocer a los padres su forma de trabajo, así como sus objetivos a lograr con las niñas y niños del grupo incluyendo la posición que va a adoptar con respecto a la lectoescritura.

Además de lo anterior, durante el periodo de observación se estuvieron recopilando muestras de las producciones escritas de los niños, las niñas y de la educadora así como algunos de los materiales involucrados en la lectura o la escritura durante las

mañanas de trabajo. En varias ocasiones los productos se recogieron de los botes de la basura, debido a que aunque se encargaban a la educadora los materiales utilizados en los trabajos de lecto-escritura, no los consideraba como parte de este proceso, también se fotografiaron los diferentes momentos donde la lectura y la escritura se utilizaban en el aula, así como la función de algunos materiales.

En el siguiente cuadro se presenta de manera resumida el material empírico recopilado a partir del cual se realiza el análisis de las situaciones de enseñanza:

Elementos para el análisis



De esta manera, al analizar la conversación y el uso del lenguaje en el salón de clases, se definen y agrupan cierto tipo de rasgos que conforman y caracterizan las estrategias utilizadas por la educadora alrededor de la lectura y la escritura (Woods, 1980) cuya finalidad, no siempre definida, es la de generar el aprendizaje en los niños y niñas.

3. PROCESO DEL ANÁLISIS DE DATOS

Al tener como finalidad comprender, describir y documentar las prácticas de

enseñanza de la lectura y la escritura en una de las aulas de educación preescolar se siguió el procedimiento analítico propuesto por Seville-Troike (1982).

El análisis se inicia con una primera taxonomía de todas aquellas actividades del grupo observado donde estuvieron involucrados los procesos de escritura y lectura y la frecuencia de su realización (Ver anexo). Esto dio como resultado un concentrado inicial de clasificación con ocho tipos de practicas que fueron: registro de fecha, registro de asistencia y/o cumplimiento, mi cuaderno de trabajo (libro de texto), lectura de material diverso, escritura de recados, trabajo con el nombre propio, escritura de acuerdos y otras.

El cuadro anterior se organizó por cada día de observación, lo que llevó a conocer en una primera instancia la gran variedad de actividades de lectura y la escritura, que se realizaban en el grupo y su vinculación con las distintas actividades de trabajo. Este primer acercamiento permitió conocer la frecuencia diaria de actividades en que la lectura y la escritura se ven involucradas, de éste modo se puede mencionar que en esta aula se realizan por lo menos dos actividades diarias relacionadas con la lectura y la escritura.

Durante la construcción de este cuadro se presentó la necesidad de reagrupar las actividades de lectura y/o escritura realizadas por la educadora al detectar que se utilizaba para diferentes fines; como resultado de ésta reclasificación se evidenció como la educadora además de utilizar a la escritura como objeto de enseñanza también la utilizaba como un instrumento para la organización de su trabajo con los niños. Esto quiere decir que además de leer y escribir con los preescolares con el objeto de “acercarlos a la lengua escrita”, leía y escribía textos relacionados a su trabajo mostrándoles la relación que establecen los adultos alfabetizados con el material escrito. A partir de la identificación de los eventos de lecto-escritura más importantes, se analizó la secuencia de las actividades a lo largo de los días y se buscó comprender como una situación de lectura y escritura daba pie a la siguiente. De éstas forma el análisis se realizó a partir de las secuencias tanto en el plano vertical como en el horizontal.

La secuencia vertical se realiza a partir de las actividades que se desarrollan durante la mañana de trabajo; a lo largo de ellas se establecen entre niños, niñas y educadora ciertos acuerdos implícitos o explícitos de enseñanza que sirven de antecedente en el trabajo posterior y sobre estas ideas se construyen las actividades de lectura o escritura. Por ejemplo: durante la primera hora de la mañana de trabajo, la educadora asume compromisos sobre como se va a realizar cierta actividad, con qué material y para qué, sin embargo, esta actividad no se realiza al termino de los acuerdos, sino después de dos o tres actividades, los acuerdos de la mañana constituyen la base para el desarrollo de las actividades posteriores. (Ver anexo)

La secuencia horizontal se realiza a lo largo de los días de la semana o del mes, por ejemplo la actividad del martes constituye el antecedente para realizar las actividades del viernes o de la próxima semana. Las actividades de lectura y escritura dadas en el grupo observado tienen una continuidad en los dos sentidos.

La clasificación inicial de las actividades fue útil en su momento ya que me permitió conocer la historia de las actividades en el salón; es decir como surgen las actividades y se desarrollan a lo largo de los días. El cruce entre las actividades desarrolladas durante un día (vertical) y las actividades realizadas durante la semana o el mes (horizontal) hizo posible sistematizar tipos de actividades y frecuencia en las que se presentaban, lo anterior me ayudó a descubrir que aunque las actividades pertenecieran a la misma tipología, estas no eran idénticas, su desarrollo se particularizaba y se transformaba a través de los días, aunque el producto a lograr era aparentemente el mismo detecte que los actores involucrados en la actividad no eran siempre los mismos, esto me ayudó a ubicar y seguir ciertas formas de actuar de la docente.

Sin negar la presencia y la participación de los niños y las niñas del grupo, la docente fue el foco de atención de esta investigación, de manera específica me centre en su modo de proceder durante las actividades de lectura y escritura. El trabajo analítico fue perfilando la caracterización del actuar de la docente. Este se basaba en la promoción de la participación de los niños y las niñas en las actividades de lectura y escritura que se

realizaban en el salón. La pregunta de análisis fue: ¿qué hace la docente para promover que los niños y niñas participen en las actividades de lectura y escritura?

El actuar de la docente con la lectura y la escritura es lo que finalmente se categorizó, analizándolo desde una perspectiva de enseñanza de la lecto-escritura diferente a la que prevalece, prioritariamente en las propuestas curriculares y en el conocimiento de muchos docentes.

Antes de pasar al análisis propiamente dicho es necesario presentar las actividades de lectura y escritura que se presentaron en el grupo de preescolar observado, en el siguiente apartado se describen las actividades auxiliándome de algunos fragmentos de registro que den cuenta de su desarrollo.

CAPITULO II

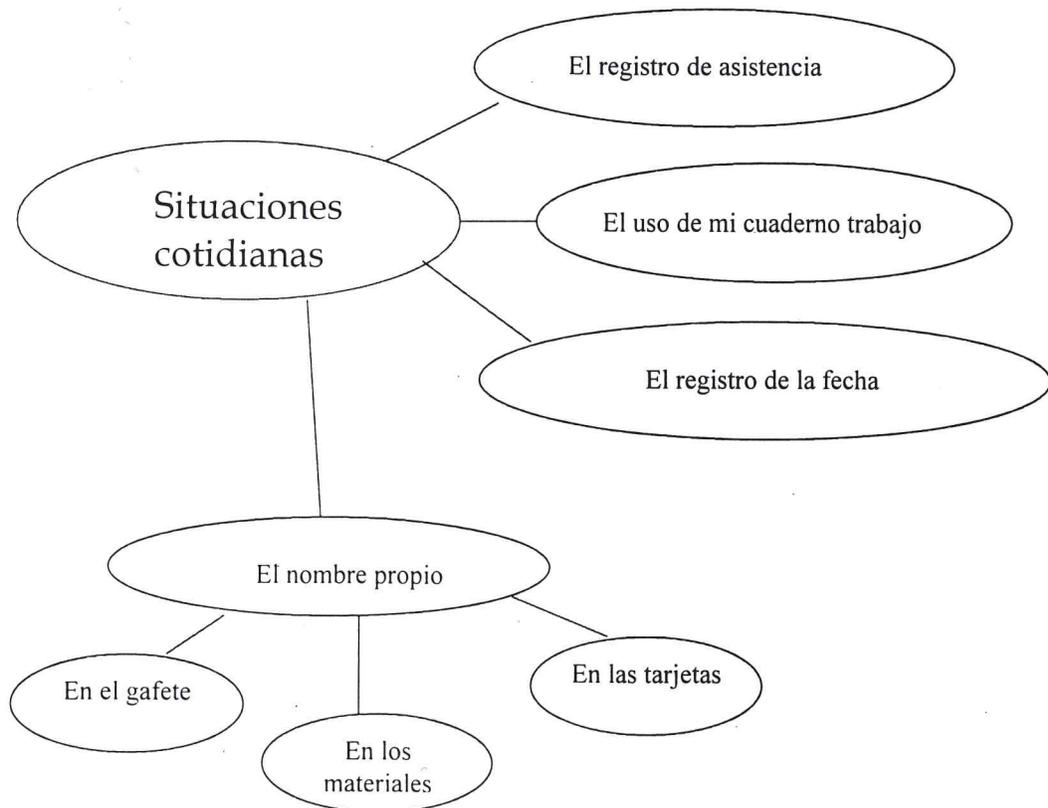
LAS SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN UN AULA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Las observaciones realizadas en una de las aulas de educación preescolar del Distrito Federal, nos permitió identificar los diversos momentos en los cuales la educadora utiliza y promueve el uso de la lectura y la escritura con los niños y niñas durante la mañana de trabajo. A partir de las observaciones se realiza un análisis que demuestra que la educadora lee y escribe con diferentes fines aunque ella no reconoce sus acciones como una forma de enseñar. Sin embargo la lectura y la escritura son trabajadas en el aula como objeto de enseñanza y como herramienta de trabajo que le permite organizar su labor docente.

La finalidad de este apartado es mostrar las situaciones en las cuales se lee y se escribe en el aula, para dar una visión general de la variedad y tipo de actividades que se presentaron durante el periodo observado. De éste modo se contestará la primera pregunta de investigación ¿Cuáles son las actividades de lectura y escritura que la educadora cotidianamente promueve en el aula?.

Las situaciones de lectura y escritura en el salón de clases se han agrupado en tres grandes categorías de exposición ya que por el momento, sólo se pretende dar una visión general de la diversidad de contextos donde la lectura y la escritura son utilizadas por la docente de educación preescolar para posteriormente hacer un análisis específico los procedimientos que utiliza la educadora para construir las situaciones y como intervienen los niños y niñas del grupo. Las tres categorías utilizadas en la descripción de las actividades de lecto-escritura son: 1) Situaciones cotidianas, 2) Proyecto específico y 3) Organización del trabajo.

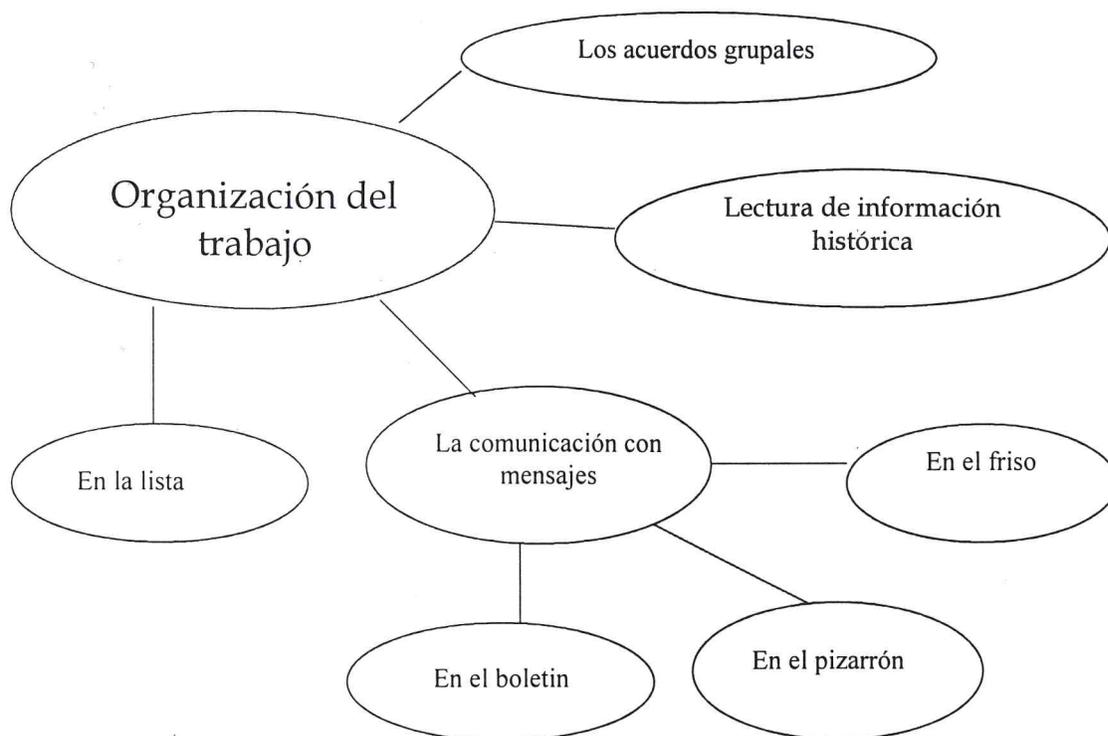
En la primera se agrupan todas aquellas actividades realizadas de manera continua y reiterada, las más sobresalientes son el registro de la fecha, el registro de asistencia, el uso del cuaderno de trabajo y la escritura del nombre propio en diferentes materiales.



En la segunda categoría - proyecto específico- se describen las actividades generadas a partir del desarrollo de un proyecto. El proyecto forma parte de la metodología de organización del trabajo en el Jardín de niños, en este caso, las actividades se desprenden del proyecto titulado “El tren lleva al Circo Papaki a México”. Algunas de ellas son: los letreros del circo (entrada, salida, el nombre del circo), los programas con los números y repartos del espectáculo, las invitaciones a los padres para acudir al espectáculo del circo, etc. En éstos casos la lectoescritura aparece como parte de la representación de ambientes sociales comunes, que el grupo de niños y niñas se proponen jugar.



La tercera categoría contiene las actividades de lecto-escritura utilizadas por la educadora en la organización de su trabajo docente. Durante el desarrollo de las actividades con los preescolares la educadora escribe o lee en diferentes momentos y la escritura en estos casos se utiliza como un apoyo para el desarrollo del resto de las actividades; cuando la educadora toma acuerdos con los niños y las niñas recurre al pizarrón a fin de escribirlos, también la educadora se comunica con los padres a través de mensajes escritos en diversos lugares como en el pizarrón de la puerta y pequeños papeles, etc. En esta misma categoría se ubica a los eventos de lectura realizados como parte de las actividades cívico culturales como fue el caso del 12 de octubre o el día de muertos.



1 SITUACIONES COTIDIANAS

a) El registro de la fecha.

Dentro de las actividades cotidianas realizadas en el jardín de niños está el registro de la fecha. Desde el primer día del ciclo escolar, la educadora escribe la fecha en el pizarrón y regularmente lo hace durante los primeros minutos de la mañana de trabajo. Podemos decir que en términos generales la actividad se desarrollaba de la misma forma todos los días sin embargo; van surgiendo ciertas variantes que se detallarán posteriormente.

Generalmente para el registro de la fecha la educadora pregunta a los niños y niñas el día, después de consensar la respuesta correcta con el grupo, ubica el día en los rectángulos de unisel que están arriba del pizarrón (los rectángulos de unisel son siete,

cada uno tiene un color diferente y un día de la semana escrito con letras mayúsculas de giosed¹); después les pregunta el día del mes y finalmente el año; las respuestas son consensadas en el grupo y escritas por la educadora en el pizarrón.

Escribir la fecha fue una situación constante en la vida de este grupo, sin embargo, a pesar de una cierta homogeneidad en esta actividad, su desarrollo no siempre ocurría de la misma manera. Por ejemplo, en un momento dado la fecha no sólo se escribía en el pizarrón sino también en un registro de asistencia efectuado durante el primer mes del ciclo escolar.

El registro de la fecha, fue el contexto que permitió analizar las estrategias que la educadora realiza y promueve para el desarrollo de la actividad. Las acciones detectadas permitieron descubrir como lograba generar distintas participaciones de las niñas y niños con la lectura o la escritura es decir; lectura.

A continuación se presentan de manera detallada algunos de los procedimientos realizados por la educadora, así como las intervenciones de las niñas y niños del grupo durante el desarrollo de éstas.

La mañana que la educadora coloca los rectángulos sobre el pizarrón señala el color y el día de cada uno²; en cierto momento de esta actividad la educadora hace una lectura silabeada con correspondencia grafo-fonética de los días escritos en los rectángulos como la siguiente³:

¹ El giosed es una plantilla de cartón para marcar letras.

² Los colores y días de los rectángulos de izquierda a derecha son: el domingo de color lila, el lunes en color rojo, el martes de color amarillo, el miércoles de color verde, el jueves en azul, el viernes en color rosa y finalmente el sábado en color café.

³ El código de transcripción utilizado en los registros es el siguiente::: alarga el sonido de la letra, ===== no utilizan su turno en la conversación, en letra arial información contextual de la situación, // conversación simultánea, () acciones que realizan a la par de su conversación, [] fragmento construido para dar sentido, ... existe un fragmento en el registro original que no se incorporó

Educadora: ¡Ajá! aquí dice mar-tes (señala el nombre escrito en el rectángulo de unisel) y esta de color verde-digo amarillo, después del martes, ¿qué día sigue?.

Otro día en la situación del registro de la fecha, la educadora al terminar de escribir el día, número del día del mes, mes y año, pide a los niños y niñas del grupo que lean lo que va escribiendo, al terminar ella hace una lectura completa⁴.

Educadora: (...) ¡Muy bien!, ahora vamos a pasar lista, pero antes de pasar lista debemos de poner la fecha (Se acerca al pizarrón y toma un gis). Ahora: ¿qué día es?.

Niña/os: Jue:::ves (coro).

Educadora: Jueves, ¿aquí dice? (señala lo que acaba de escribir).

Niña/os: Ju-e::-ves

Educadora: Jueves; el tres y el uno juntos dan treintauno (escribe el número tres y después el uno), el tres y el uno dan treintauno miren (los une con una línea curva), es el treintauno.

- Como se puede observar al escribir la fecha se hace necesario la representación gráfica de los números (día de la semana, día del mes, mes y año). Con el propósito de registrar el 31 la educadora descompone el número en dígitos “el tres y el uno juntos dan treinta y uno”, de esta forma los niños identifican y escriben los números.
- En otro momento, al escribir la fecha procede de diferente forma, la educadora realizando un juego de comparación entre lo que se quiere escribir y lo que realmente se escribe. La educadora establece con el grupo el día sin embargo; escribe un día diferente al que realmente se debe escribir, esto hace que los niños y niñas del grupo contrasten de la siguiente forma lo que se escribe con lo que realmente se quiere escribir.

⁴ Los fragmentos de registro se han regularizado a fin de presentar solo aquella evidencia empírica útil para la categoría, por esta razón se incorporan puntos suspensivos entre paréntesis, con el objeto de señalar que hay otros comentarios en el registro original que no se incorporan al fragmento.

Educadora: ¿Qué día es?

Niña/os: Martes.

Educadora: Martes, ¡muy bien! Ahora ustedes me van a decir si lo estoy escribiendo igualito a este, igualito, igualito a martes e:.... (Ella escribe en el pizarrón LUNES) ¿es igual?.

Algunas niña/os: /No/.

Otras niñas: /Sí/.

Educadora: No, ¿a cuál es igual?.

Niña/os: A esa (Señalando con su dedo desde su lugar).

Educadora: ¿A cual?

Niña/os: Al rojo (la palabra lunes estaba escrita en el rectángulo de color rojo)

Educadora: Al rojo, ¿ésta es igual al rojo?.

Francisco: Si

Educadora: Si, ¡muy bien Francisco!. Ahora déjenme ver (ella escribe en el pizarrón Miércoles) ¿Es igual éste a este? (compara lo que escribió con el día martes).

Niña/os: No

Educadora: ¿No?. ¿A cuál es igual?.

Niña: Al amarillo.

Educadora: ¿Al amarillo?.

Isabela: Al azul.

Educadora: ¿Al azul?, ¿Es igual éste a este?.

Héctor: No, al verde

Educadora: Al verde, ¿es igual éste, a éste? (ella señala lo que escribió y lo que esta escrito en el rectángulo verde).

Algunas niña/os: Si

Educadora: Y el verde ¿qué día es?.

Héctor: Vier, a no.... Lu..miércoles

Educadora: Miércoles. ¡Muy bien Héctor Jesús!. Entonces el verde es miércoles, este es miércoles, me equivoque otra vez. A ver ahora me dicen si estoy bien ya (ella finalmente escribe martes que es el día correcto).

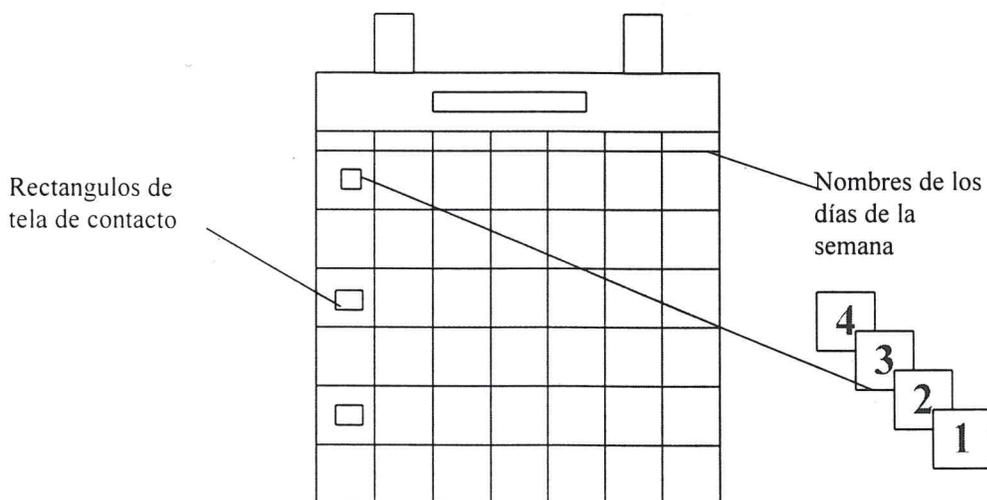
En esta situación se observa como la educadora muestra a los niños y niñas del grupo la estabilidad de la representación escrita y aprovecha la situación del registro de la fecha para mostrar que se deben escribir las mismas letras para que la palabra diga lo mismo.

En éste grupo se escribe la fecha en el pizarrón todos los días y esto permite hacer reflexiones importantes sobre la escritura como la correspondencia grafo-fonética, la direccionalidad, la estabilidad formal en la representación de las palabras, los días de la semana, los meses, el año, así como la identificación de la temporalidad de las actividades escolares, sociales y productivas.

La educadora a partir del registro de la fecha podría realizar reflexiones importantes sobre la misma escritura y estas reflexiones no carecerían de sentido ya que se efectuarían dentro de un contexto significativo para el grupo.

El registro de la fecha es una de las actividades con mayor transformación durante el periodo observado, esas transformaciones responden a diferentes sucesos, por ejemplo, la llegada de un calendario de tela provoca la lectura de los letreros por parte de la educadora y más tarde sustituye el registro de la fecha en el pizarrón. El calendario de tela fue presentado por la educadora los últimos días del mes de septiembre, de la siguiente manera:

Educadora: A ver ahora si les voy a enseñar lo que nos::: trajo la directora para que lo ocupemos en el salón. A ver (la educadora saca de una bolsa de plástico un cuadro de tela amarilla con pequeños rectángulos blancos de tela de contacto en el centro).



Al mostrarles el calendario los niños y niñas exclaman.

Niña/os: ¡Oh::::!.

Educadora: ¿Qué creen que sea esto?.

Hay diversas respuestas de los niños y niñas del grupo relacionadas con las características físicas del material (servilleta, mantel, etc.). La educadora les hace notar que tiene algo escrito diciéndoles "Vean bien lo que dice aquí (les señala los días de la semana que están impresos al inicio de cada columna del calendario)"; sin embargo los niños y niñas del grupo siguen dando posibles usos del material mostrado por la educadora, finalmente un niño señala que al material hay que pegarle "algo" (por los broches de contacto) la educadora en ese momento explica el uso y contenido del calendario.

Educadora: Algo, ¡muy bien!, este es un calendario aquí esta domingo, lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y sábado (la educadora señala cada día de la semana que esta impreso al inicio de cada

columna) y es como dice Saúl para que se pegue algo y ahorita les voy a enseñar qué es algo (busca en la bolsa los letreros adheribles), aquí dice mar-zo (mostrando el primer letrero que sacó).

Niña/os: Mar-zo.

Educadora: Es un mes ¿qué tiene:?:

Niño/as:-----

Educadora: El año, el mes de marzo, entonces lo que tiene aquí ... cuando sea digamos ahorita que es el mes de septiembre, dejen buscar el de septiembre (ella busca el letrero del mes de septiembre en la bolsa) miren éste ¿qué mes es?.

Niña/os: Septiembre.

Educadora: Este se parece al que está allá, (señala el letrero que colocó en el pizarrón desde los primeros días del ciclo escolar, el cual sirve de modelo para escribir la fecha).

Niña/os: Si

Educadora: ¿Seguros?.

Algunas niña/os: No.

Giovani: Si

Educadora: Si, ¡muy bien Giovani! ((si vamos a pegarlo aquí)). Aquí dice, aquí está el mes de?

Niña/os y educadora: Septiembre.

La educadora termina de explicar cómo y dónde adherir los letreros de tela, después explica la necesidad de colocar algunos clavos a fin de poder colgarlo. El grupo empezó a usar el calendario de tela hasta el mes de noviembre debido a que fue necesario pedir apoyo a uno de los padres para instalarlo.

El registro de la fecha en el calendario de tela también fue variando, por ejemplo, cuando se empezó a usar, la educadora colocó el letrero del mes y los números correspondientes al mes en cada uno de los cuadros, al pasar los días un niño o una niña retiraba el cuadro correspondiente al día del mes, cuando terminó el mes el calendario tenía todos los cuadros vacíos. Al siguiente mes, los cuadros con los números se adherían al calendario conforme pasaban los días; al término del mes el calendario tenía los 31 cuadros numerados correspondientes a los días del mes.

Los fragmentos anteriores ilustran los elementos comunes en el registro de la fecha así como la variedad en los procedimientos. Con el paso del tiempo el registro de la fecha se va transformando al intervenir los niños y niñas del grupo, en la actividad ya no escribe solo la educadora sino también las niñas y niños. La educadora entrega paulatinamente el registro de la fecha a los alumnos.

La educadora después de acordar la fecha con ayuda del grupo, les pregunta quién quiere escribir, varios miembros del grupo se ofrecen como voluntarios para hacerlo, de esta forma la participación de los niños cambia, de una participación oral en la situación inicial (aportando la información que la educadora necesita para escribir la fecha) a una participación como escritores. A partir de esto se establece un cambio en la dinámica de la actividad, los niños y niñas del grupo son los que protagonizan la actividad de escritura, apoyados por la maestra y por sus otros compañeros y compañeras, generando cambios en las relaciones de los miembros del grupo.

Los cambios generados son importantes, estos enriquecen y posibilitan las actuaciones de los niños y niñas durante la actividad de escritura. Por ejemplo, el registro de la fecha es una actividad realizada por varios miembros del grupo, cada parte de la fecha la escribe un niño o una niña, los compañeros que no pasan al pizarrón apoyan a los que escriben la fecha al proporcionarles información valiosa para que puedan escribirla, también cambian las relaciones con la educadora pues ella ya no tienen el papel central en la actividad. Cuando los niños o niñas del grupo ayudan a sus compañeros (apoyo entre iguales) no sólo exponen sus conocimientos, también establecen nuevas relaciones con los materiales que toman como referente o ejemplo con la intención de dar indicaciones⁵.

Las orientaciones que inicialmente eran dadas por la educadora a los niños y niñas durante el registro de la fecha, son sustituidas más tarde por las orientaciones de los mismos niños y niñas a sus compañeros. La educadora evidentemente tiene un papel fundamental, sin ella, no hubiera existido la posibilidad de realizar esta actividad; ella construyó los antecedentes necesarios para desarrollarla así como también un ambiente de confianza donde los niños y niñas del grupo se sienten en libertad de proponer y actuar.

⁵ Ver ¿Cómo aprenden los niños de otros niños? El papel de la interacción en el aprendizaje de la lectoescritura de la autora. Material publicado en Antología Básica del curso Desarrollo de la lengua oral y escrita en preescolar de la U.P.N LE'94.

b) El registro de asistencia.

El registro de asistencia es otra de las actividades cotidianas realizadas en el grupo, en la cual la escritura y la lectura se ven involucradas. Esta actividad sobresale por tener un origen administrativo y por sufrir transformaciones en sus procedimientos y materiales en un periodo muy corto.

El registro de asistencia se realiza después de escribir la fecha como un segundo momento al inicio de la mañana de trabajo. La educadora cuenta a los niños y niñas que asisten en el día y al terminar dibuja la cara de un niño y una niña en el pizarrón anotando al lado de cada representación el número de alumnos y alumnas que le corresponde. A continuación se presenta un fragmento del registro de clase donde se presenta el desarrollo del registro de asistencia realizado por la educadora:

Educadora: ¡Muy bien! mañana es el mes de septiembre, mañana viernes, ahorita estamos en el último día de agosto, vamos a disfrutar el último día de agosto, ajá, bueno, vamos a ver ¿cuántos niños vinieron?. Muy bien aquí voy a dibujar la carita de un niño (dibuja en el pizarrón a la vez que explica) muy pícaro y aquí voy a dibujar la cara de una niña, muy simpática con sus chinos. Ahora vamos a ver ¿cuántas, cuántos?, los niños alcen su manita, ahora las niñas me van a ayudar a contar cuántos niños hay, alcen su mano sino, no los vamos a contar, las niñas me van a ayudar a ver cuántos niños hay.

Educadora y niñas: Uno, dos, (la educadora va señalando a cada niño) tres=

Niñas: =Cuatro cinco seis, siete, ocho, nueve=

Educadora: =Ángel alza tu mano que te vamos a contar=.

Educadora y niñas: =Diez.

Educadora: ¿Cuántos niños hay?.

Niña/os: Diez (coro).

Educadora: El uno y el cero dan el número di/ez/.

Algunas niña/os: /ez/.

Educadora: El uno y el cero dan el número diez. Ahora alcen la mano las niñas y los niños me van a ayudar a contar a las niñas, quiero oír la voz de los niños fuerte:: ¡órale! (ella pasa y va señalando a las niñas, conforme van contando, si quedan cerca de ella les toca la cabeza)

Niños: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho (coro, fuerte).

Educadora: ¿Dieciocho? ¿quién es dieciocho?.

Niño: Diecisiete.

Educadora: Diecisiete, ya bajen su manita (dirigiéndose a las niñas).

Educadora: Diecisiete niñas hay, el uno y el siete juntos dan diecisiete, ¡aja!. Ahora si yo junto a las niñas y niños que están en este salón (traza una línea que sale del diez y del diecisiete y que se unen en una flecha) me van a dar.. ahora todos me van a ayudar a contarlos para ver cuanto dan diecisiete y diez, a ver.

Niña/os: Uno, dos tres, cuatro, cinco seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve, veinte, veintiuno, veintidós, veintitrés, veinticuatro, veinticinco, veintiséis, veintisiete

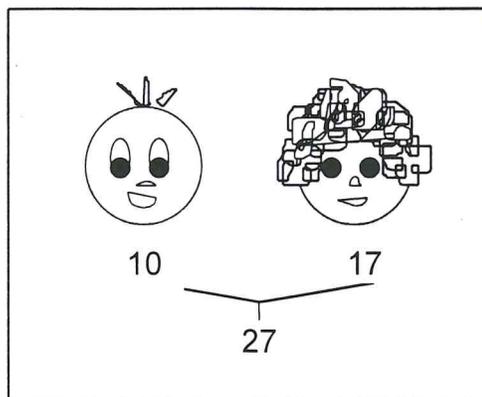
Educadora: ¿Cuántos hay?

Niña/os: Veintisiete (coro)

Educadora: Muy bien el dos y el siete juntos dan.

Niña/os: Veintisiete.

El registro de asistencia se ve en el pizarrón como sigue:



A la semana siguiente de haber iniciado el registro de asistencia con sus principales elementos (representación de un niño y una niña, números de asistencia y suma total) la educadora pide a un niño y a una niña contar a sus compañeros y escribir en el pizarrón la asistencia.

Cuando el niño pasa al pizarrón procede de la misma forma que la educadora (usando dibujos y representación numérica convencional), al cabo de una semana el registro se realiza en el pizarrón y en una pared cercana a la ventana del pasillo interior de la escuela, la educadora convierte la pared en el registro de asistencia. En el registro de asistencia de la pared se utilizan fragmentos de hojas para escribir el número de niños y niñas que asisten y adherirlas en el sitio correspondiente.

Para registrar la asistencia en las hojas de papel se hace necesario incorporar además de los dibujos y los números, el día de la semana adecuado. El registro en las hojas de papel se conforma por tres elementos: el dibujo que representa al niño o a la niña, el número de asistentes y el día de la semana al que corresponde. El registro durante esta semana se

realiza en el pizarrón y en las hojas de papel, al parecer se decide hacer el registro en hojas porque al utilizar el pizarrón se borraba la información. El registro se realiza en el pizarrón y en las hojas, en la siguiente dinámica de clase.

Educadora: (...) Bueno. Ahora vamos a contar, ¿cómo vamos a contar?, ¿a ver quién me recuerda?.

Varios niños se ponen de pie y dicen yo, yo.

Educadora: Cómo, cómo, ¿cómo vamos a contar ahora?.

Tres niños: Yo, yo.

Educadora: ¿Cómo?, quiero que me digan cómo nos vamos a contar ahora.

Isabela: Así como ayer.

Educadora: Pero ¿cómo es cómo ayer?, no me acuerdo.

Isabela: Una niña y un niño.

Educadora: Ajá y que pasaba.

Francisco: Nos contábamos.

Educadora: Ajá y después dónde se iba a poner.

Niña/os: Allá, ahí (señalando una pared).

Educadora: Y cómo se llamaba ahí.

Niña/os: Pared.

Educadora: En la pared, ¡muy bien!, en nuestro registro de ..asistencia.. ¡muy bien! ahora vamos a.. Rocío que no ha pasado y César que no ha pasado.

Algunos niños: Yo no he pasado.

Rocío y César se ponen de pie en medio del salón.

Educadora: Ahora sí, ya pueden empezar.

César cuenta a los niños en silencio.

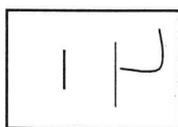
César: Trece.

La educadora le hace notar que no se ha contado él, señalándolo en silencio.

César: Catorce.

Educadora: Nada más ponle el número y te vienes a pintar en tu hoja (En el pizarrón escribe el número).

César escribe el número en el pizarrón como sigue:



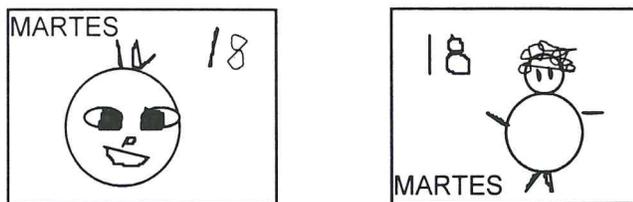
Rocío cuenta a las niñas y le dice el número a la maestra, ella le pide escribirlo en el pizarrón y después en su hoja. Rocío murmura la respuesta a la educadora,

Educadora: Sí, catorce, dibuja un uno y un cuatro.

Rocío escribe el catorce igual a César.

Cuando Rocío y César terminan de contar a sus compañeros la educadora se pone de pie y rectifica junto con el grupo si Rocío y César contaron bien. Si el resultado es correcto la educadora les indica al niño y a la niña escribir el número en la hoja, si no es así corrige la cifra en el pizarrón y les indica escribirlo en la hoja y después pegarlo en el registro de asistencia de la pared.

Finalmente el niño y la niña hacen el registro en las hojas de la siguiente forma:



La educadora después de una semana señala con letreros el espacio del registro de asistencia en la pared; ella realiza tres letreros de cartulina escribiendo en ellos: registro de asistencia, hombres y mujeres. A partir de este momento el registro de asistencia cambia, ya no se realiza en el pizarrón y tampoco en hojas, el procedimiento para saber la asistencia era el mismo (Un niño y una niña cuentan a sus compañeros y compañeras respectivamente) sin embargo el registro escrito cambia, ahora el niños o la niña solo escribe el número en una tarjeta, que la educadora pega en la pared junto con una tarjeta con el día y el total de asistencia, de esta forma se omite el dibujo de la niña y del niño por los letreros de hombres y mujeres.

La actividad del registro de asistencia tiene como origen la resolución de una exigencia de tipo administrativa; durante las primeras semanas, la directora del plantel entraba al salón y preguntaba a la educadora el número de niños y niñas que habían asistido, la directora registraba el dato en un cuaderno ante los niños (otra situación de escritura presenciada por el grupo). Después de instalar el registro de asistencia en la pared, la directora no entra al salón, sólo pasa cerca de la ventana y verifica la asistencia a partir del registro en la pared.

Cuando los niños y niñas registran la asistencia la educadora les proporciona ayuda al escribir el número, ella les recuerda donde han visto el número que necesitan. La educadora utiliza el conocimiento extraescolar de los niños y niñas (por ejemplo los canales de televisión) como apoyo al conocimiento escolar, el siguiente fragmento ilustra el procedimiento desarrollado:

Educadora: Ahora ponle el número doce, el uno y el dos (dirigiéndose a Saúl)

Saúl escribe.

Educadora: Ahora ponle el veintidós hija (dirigiéndose a Verónica), dos, dos, dos doses.

Verónica escribe

Educadora: ¡Muy bien Saúl! ahora siéntate, ¡ah todavía! (recordando que falta escribir el número en la tarjeta) Vero como el canal de las estrellas a donde ves a Paco Stanley

Verónica a partir de lo que le indica la educadora termina su registro

Educadora: Dos ya ese es veintidós ¡muy bien!. Siéntate Vero,

Verónica se sienta en su lugar.

Educadora: Bueno vamos a ver si es cierto, Saúl dice que hay doce niños, a ver las niñas me va a ayudar a contar ¡eh!.

El apoyo proporcionado por la educadora crea seguridad y confianza en los niños y niñas para sus producciones, esto ayuda a que los niños y las niñas intente producciones escritas, porque se les esta alentando y apoyando para que las logren.

Durante las actividades de registro de asistencia se observa como se construye momento a momento un ambiente de colaboración y ayuda mutua, entre la educadora y los niños entre los mismos niños. La educadora crea éste ambiente de aprendizaje por medio de la interacción y encuadre de las actividades, al dejar claro el propósito de las actividades que se realizan, así como el apoyo material y de información que van requiriendo. El apoyo para el logro de la actividad propuesta puede darlo la educadora o los otros compañeros o compañeras y esto se permite en el aula. En el siguiente fragmento de registro se observa el apoyo de la educadora y de otros alumnos a la compañera que escribe:

Educadora: Octubre, ¿de qué año?.

Varios niños: Mil novecientos noventa y cinco.

Educadora: Pásale Chabela, Chabela lo dijo primero.

Isabela: Cuál pongo primero maestra.

Educadora: El uno.

César: Luego un nueve, luego otro nueve y luego un cinco.

Educadora: Ya te lo está diciendo César.

César: El uno.

Francisco: Un uno, un nueve.

César: Y otro nueve y cinco.

Educadora: Nada más, no se lo digan tan rápido sin no se va hacer bolas.

La educadora apoya las producciones de Isabela, dando algunas instrucciones para realizar el registro del año, algunos niños toman la iniciativa y le dictan a Isabela. Esto permite que la niña realice la actividad de escritura con éxito.

c) El uso de "Mi cuaderno de trabajo".

El libro utilizado con mayor frecuencia en el grupo, fue el Libro de Texto Gratuito Mi cuaderno de trabajo(1995), distribuido por la Secretaría de Educación Pública para este nivel escolar. Su uso así como su distribución a cada niño y niña provoca diversas situaciones de lectura por parte de la educadora y de los niños y niñas del grupo. Al inicio de cada actividad propuesta del texto se dieron de manera rutinaria cuando menos las siguientes dos situaciones de lectura:

- la educadora lee la etiqueta colocada en la portada del libro con el nombre de cada alumno y alumna para entregarlos y trabajar en ellos; y
- la educadora lee las instrucciones correspondientes a la actividad a realizar.

Un ejemplo de como la educadora lee las instrucciones a los niños es el siguiente:

La educadora pide a los niños y niñas del grupo que busquen la página nueve, cuando la mayoría la ha localizado se inicia la lectura por parte de la educadora. Ella tiene el texto abierto y les va mostrando donde esta leyendo.

Educadora: Ya, ahora fíjense, a ver guardando silencio, para que se fijen. Laura y Tere (llamando la atención) ¡miren!, les voy a leer las indicaciones que vienen aquí (ella les muestra las instrucciones de la página), indicaciones quiere decir lo que deben de hacer. Dice: (leyendo) dibuja los miembros de tu familia y escribe sus nombres abajo de cada marco. O sea aquí, (señala el primer cuadro de la página) vean bien dice: yo, el primer cuadrado, ...¿a quién van a dibujar?.

Niña: Mi mamá.

Educadora: No, ¡dice yo!.

Algunos niños: A nosotros.

Educadora: Si, yo me voy a dibujar aquí como soy.

Niño: Yo a mis hermanos.

Educadora: Aquí dice hermanos (ella señala la palabra hermanos que esta del otro lado de la palabra yo). Aquí (señala con su dedo el cuadro) acuérdense que es yo y acá... (señala el cuadro correspondiente) de este lado son hermanos.

Laura: Yo no tengo muchos hermanos.

Educadora: Pues nada más dibujas a tu hermanito. Son tres lugares, si tienen uno, nada más dibujan un hermano y los otros dos los dejan vacíos.

Niño: Yo tengo tres.

Educadora: Ahora acá dice, abajo de yo dice mamá, tienen que dibujar a su mamá.

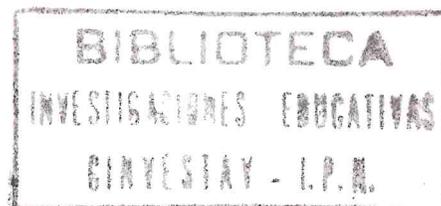
Héctor: Al lado dice papá.

Educadora: Al lado dice papá, ajá, van a dibujar a su papá, abajo dice abuelitos de este lado y abuelitas de este otro lado.

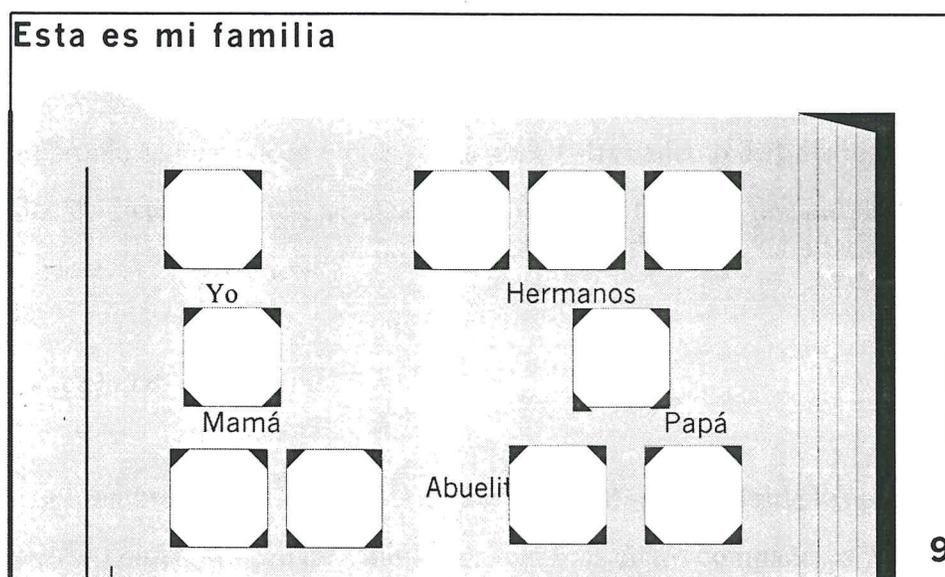
Niña/os: ¡A!!!

Educadora: ¿Ya entendieron?.

Niña/os: Si!!!



La página que la educadora lee y explica a los niños y niñas del grupo, es la página nueve de “Mi cuaderno de trabajo” y es similar a la siguiente:



Instrucciones en letras pequeñas:

Dibuja a los miembros de su familia y “escribe” sus nombres abajo de cada marco.

La educadora regularmente además de leer a los niños las instrucciones correspondientes a la página de “Mi cuaderno de trabajo” que se va a trabajar, lee las etiquetas de identificación del libro y de sus lapiceros que contienen sus crayones.

La colaboración entre los alumnos, las alumnas y la educadora también se observa cuando Héctor, un niño del grupo se incorpora a la entrega de materiales. Héctor sabe

leer de manera convencional y esto le permite apoyar a la educadora en ciertas tareas. De esta forma Héctor práctica la lectura al entregar a sus compañeros sus pertenencias como lo hace la educadora.

d) El nombre propio.

El nombre propio es un modelo escrito significativo para el niño al usarlo como medio de identificación de su persona y de sus pertenencias se va apropiando de él. El utilizarlo como identificador de objetos y materiales permite a cada uno de los niños y niñas del grupo percatarse de los objetos propios y ajenos, a la par que propicia el conocimiento del nombre personal y el de otros. Además sirve de modelo de escritura y referente para las producciones escritas de los niños y niñas (Ferreiro 1991). En este grupo el nombre propio se ubicaba en varios portadores (Mi cuaderno de trabajo, lapiceros, cepillos de dientes, gafetes, tarjetas) y su utilización dio pie a una amplia gama de situaciones de lectura o escritura.

▪ El nombre propio en las tarjetas

Las tarjetas con el nombre propio fueron elaboradas por la educadora desde los primeros días del ciclo escolar con el pretexto de conocer los nombres de los compañeros y compañeras. La educadora guía a los niños y niñas del grupo a proponer la realización de letreros con sus nombres sin embargo; estos letreros trascienden su propósito inmediato y se convierten en un material que los niños y niñas utilizan como modelo cuando es necesario escribir su nombre.

La educadora inicialmente produce los letreros y los niños en otro momento trabajan en ellos, primero remarcando con lápices de cera las letras de su nombre y acompañándolo además con un dibujo ("sello personal") como apoyo en la identificación de las mismas después, realizan un marco con papel crepé y finalmente, se adhieren en

una de las paredes del área de expresión gráfico plástica a una altura adecuada para que los niños y niñas la utilicen como referente. (Foto1)

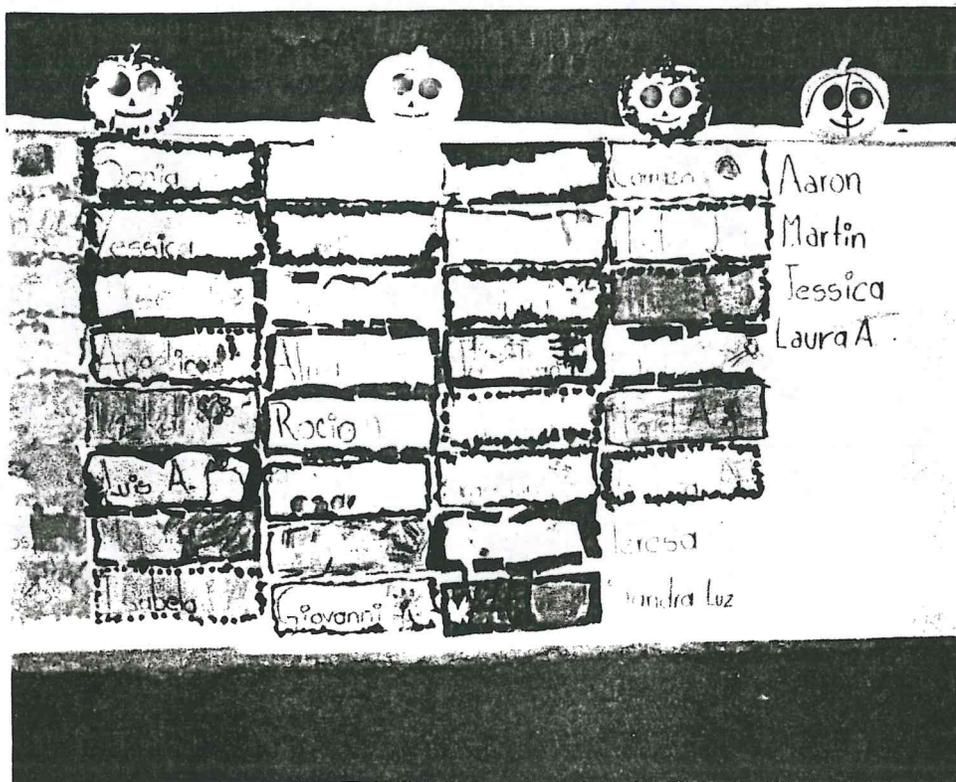


Foto 1 Tarjetas con los nombres

Durante los primeros días después de producir las tarjetas, la educadora les pide a los niños y niñas escribir su nombre a sus dibujos y trabajos a partir de los letreros; esta área al principio se satura de niños y niñas que acuden a ella a fin tomar las tarjetas como referentes de su nombre y con el objeto de escribirlos en sus trabajos (Foto 2); sin embargo, con el paso de los días y la interacción con la educadora, el grupo reconoce su nombre en otros portadores; éste descubrimiento se realiza gracias a que la educadora hace un uso constante de los materiales donde se encuentran los nombres.



Foto 2 Usando las tarjetas

Los niños y niñas empiezan a utilizar como referentes los otros materiales donde se encuentran sus datos personales como el gáfete de identificación, la etiqueta de su bote de crayolas o del cuaderno de trabajo; dichos objetos son identificados por los preescolares y se toman como modelos en la producción de su nombre.

▪ El nombre propio en las pertenencias

El nombre propio es solicitado por la educadora como identificador de las pertenencias de los niños y niñas en los diversos materiales requeridos. Los padres de los niños señalan los diversos objetos que llevan al jardín con el nombre de sus hijos o hijas, en los cepillos de dientes, en los suéteres, en los bastones de la pastorela, etc. Se observa que la educadora no llena con nombres sin sentido los objetos del salón, el nombre se utiliza en las pertenencias demostrando a los niños y niñas lo útil que es contar con el nombre escrito en los objetos personales. El usar las pertenencias con el nombre tiene un significado en el aula de preescolar, ya que se convive con un gran número de niños

y niñas. Perder las pertenencias o usar la de otros compañeros - como en el caso del cepillo de dientes- sería frecuente si no escribieran su nombre en todos estos materiales. A partir del uso y promoción del nombre propio los niños van identificando su nombre y sus objetos personales.

▪ El nombre propio en el gafete

El gáfete es otro de los portadores del nombre propio con el cual el niño y la niña tienen contacto desde los primeros días que asisten al Jardín de Niños. El gáfete oficial llegó un mes después de haber iniciado el ciclo escolar, las educadoras desde el comienzo de clase entregan gafetes provisionales como una forma rápida de organizar y distribuir a los niños y niñas durante los primeros días del ciclo escolar. El gafete contiene el nombre de los alumnos o alumnas y también incluye información del grupo donde están inscritos, así como su edad.

Al parecer el gafete es un material escrito que el niño aprende a utilizar rápidamente. Un ejemplo de como los niños saben el contenido de su gafete es la siguiente situación que se presenta el primer día de clases con Giovanni:

Es el primer día de asistencia de todos los niños y niñas del grupo al jardín, la educadora se presenta como la maestra del grupo y les dice su nombre, en seguida le propone al grupo presentarse como ella, pararse frente al pizarrón y decir su nombre, así pasan varias niñas y niños voluntarios hasta que ya ningún alumno se ofrece, la educadora observa quienes faltan y les pide decir su nombre, ocurriendo lo siguiente:

Educadora: Ahora pásale tú hijo (señala a un niño) tú, (El niño se voltea para ver a la maestra) párate hijo, párate (él le muestra su gáfete desde su asiento), no, no me enseñes tu gáfete, yo no se como te llamas, dinos como te llamas tú

Giovani: Giovanni (se coloca el gafete frente a la boca)

Educadora: Ahora quítate el gafete, (el niño se quita el gáfete del cuello) no, no, no, de la boca. Ahora dilo fuerte, cómo te llamas

Giovani: Giovanni (fuerte y claro)

A partir del fragmento anterior podemos conocer los saberes de Giovanni sobre la información contenida en su gafete, él sabe que el gafete contiene su nombre, también

sabe que la educadora es una lectora capaz de extraer la información que le solicita a partir del gafete.

Los niños y niñas reconocen el gafete como un material con cierta información, esto lo aprenden día a día, es frecuente observar como la educadora recurre a los gafetes de los niños y de las niñas como un referente para obtener diversos datos sobre los alumnos. Se recurre a él cuando se desea conocer, la ortografía del nombre, los apellidos, su edad, grupo al que pertenecen o nombre de la educadora que lo atiende aunque no hay un instrucción explícita por la educadora, los niños y niñas del grupo observan a la educadora y aprenden sobre el uso que se hace de éste material. Los niños y niñas del grupo aprenden a identificar la información contenida en este material al observar los usos que se le dan en la escuela y al utilizarlo como modelo para escribir su nombre en sus pertenencias (Foto 3).

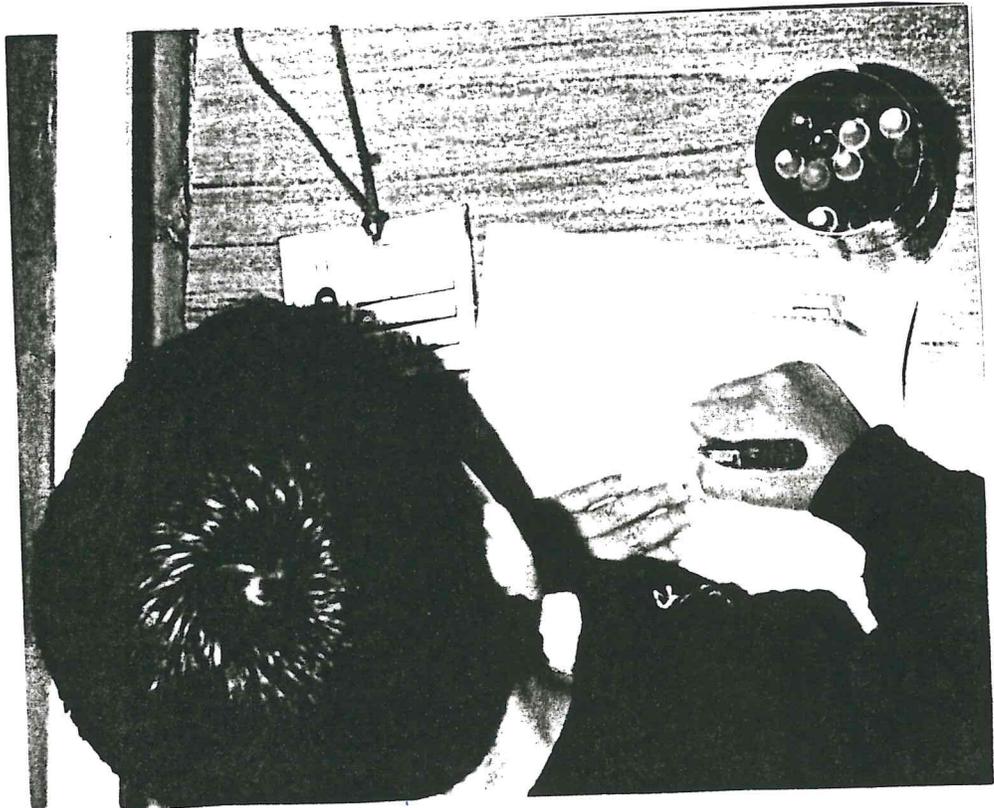


Foto 3 Usando el gafete como modelo

La educadora en uno de los primeros días del ciclo escolar pasa lista diciendo el nombre de cada uno de los niños, ellos responden con apellido, en estos primeros días aún no se aprenden todos los nombres y recurre al gafete para confirmar el dato. En una ocasión cuando la maestra le pide a una de las alumnas pasar lista ella realiza la misma estrategia de la educadora. Isabela una niña del grupo pasa lista y menciona cada uno de los nombres de los miembros del grupo hasta que se le olvida el nombre de uno de sus compañeros al olvidar su nombre se acerca al lugar del niño y revisa su gafete y “lee” el nombre, es evidente que aún no puede leer de manera convencional, sin embargo sin embargo procede con una actitud de lector demostrando que conoce la información contenida en el gafete.

El gafete además de aportar datos importantes de los niños y las niñas es utilizado en la escuela como un documento con determinado poder, algunos padres se refieren a él como “la credencial”, los niños y niñas deben portarlo para poder entrar al jardín de niños. El gafete oficial llega al final del mes de septiembre, sin embargo se realiza un gafete provisional, que es entregado a los padres durante las inscripciones para que desde el primer día asistan con él.

La educadora antes de entregar el gafete oficial a los padres lo lee ante los niños y niñas del grupo es hasta este momento cuando la educadora realiza un acto de lectura intencional de este documento, ella lee a los niños y niñas del grupo la información del gafete es decir; nombre del jardín de niños, nombre del alumno, edad, grado, grupo y nombre de la educadora encargada del grupo.

Los niños y niñas del grupo aprenden a escribir el nombre propio al utilizarlo como identificador de sus diferentes pertenencias, la educadora pide a los niños continuamente escribir su nombre en sus dibujos, manteles, invitaciones, títeres, sobres, fichas, mascararas, etc.

La educadora promueve el uso de su nombre y les proporciona un modelo (las tarjetas) que se encuentra siempre disponible, además los alumnos y alumnas descubren a partir de la lectura de la maestra otros portadores de su nombre (el gafete, las etiquetas de sus lapiceros y del libro de texto, etc), que utilizan como modelos.(Foto 4)



Foto 4 El nombre en los dibujos

2. SITUACIONES DEL PROYECTO ESPECÍFICO

El proyecto específico que se desarrollo durante el periodo observado dio lugar a diversas actividades de lectura y escritura que se ven involucradas como parte de los

juegos del grupo y que no se puede dejar de lado durante el desarrollo de las actividades. Los niños y niñas al jugar imitan los diversos contextos sociales donde se desenvuelven los adultos y evidentemente aparece la escritura o la lectura como parte de estos contextos .

El circo como muchos otros proyectos implican una serie de materiales escritos que los niños y niñas tienen que realizar para poder jugar y es así como aparecen los letreros con el nombre del circo y de sus lugares importantes como: la entrada, la salida, la taquilla, etc.

El espectáculo es presentado por diferentes personajes lo que hace necesario contar con un programa con el reparto, sobre todo si se tienen espectadores. Se decidió que los espectadores fueran los padres de familia así que se hace indispensable realizar una invitación para que acudan al circo. A continuación se detalla la producción de los materiales escritos realizados para el proyecto del circo.

a) Los letreros del circo

El nombre del circo, la entrada, la salida y la taquilla son algunos de los letreros que se escribieron en este proyecto. La educadora los escribe ante los niños y niñas y posteriormente son trabajados por ellos, pegando papel crepé boleado o enrollado sobre el contorno de las letras.

b) El programa

El programa fue elaborado por los niños y la educadora, los niños se encargaron de iluminar los dibujos alusivos al circo y la educadora en computadora realizó el programa enlistando los números a presentar así como el nombre de cada niño o niña y el personaje que representaría .

c) Los letreros en los vagones

El juego consistió en representar el viaje del circo en el tren, lo que hace necesario la producción escrita de letreros para pegarlos en los vagones e identificar al animal que se transportaba, la educadora escribió los nombres de los animales en tarjetas de cartulina y los preescolares los remarcaron y decoraron.

d) La invitación a los padres

Se acordó presentarlo a los padres de los niños y niñas del grupo el espectáculo del circo, esto planteó la necesidad de avisarles el día y la hora de la presentación de manera escrita. Esta situación permitió descubrir como la educadora llevó a los niños y niñas del grupo a reflexionar en una de las funciones que tiene la escritura, que es la de auxiliar a nuestra memoria a fin de no olvidar, las cosas, los eventos, los materiales, etc. Es así como se plantea realizar una invitación escrita a los padres con objeto de invitarlos al espectáculo.

Las actividades anteriores se desprendieron del proyecto específico desarrollado durante el periodo observado. a la par se realizaron las actividades cotidianas de escritura y las actividades para la organización del trabajo.

3 SITUACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

La educadora utiliza la lectura y la escritura como una herramienta cotidiana para organizar el trabajo docente con los niños y niñas preescolares, en este caso la educadora utiliza listas con los nombres de los niños para controlar la asistencia, el cumplimiento de llevar los de materiales y realizar las actividades. Se escriben también los acuerdos del grupo en lo que respecta a los proyectos a trabajar, las actividades a realizar y los materiales que se requieren.

La educadora utilizó la comunicación escrita con los padres, como parte de su trabajo a través de indicaciones sencillas que se escribían en el pizarrón de la puerta del aula o en pequeñas hojas de papel enviadas con los niños. Al principio del año la educadora realizó un boletín informativo para dar a conocer a los padres la función del Jardín de Niños, éste tipo de texto sólo aparece una vez y se dio en una junta al inicio del ciclo escolar.

La escritura aparece también como apoyo a las actividades histórico-culturales, como fue el caso del cartel de la ofrenda o la narración de los hechos del 12 de octubre. Se observa que la lecto-escritura conviven con la educadora como parte de su trabajo docente, mostrando a los niños y niñas del grupo el uso de la lectura y la escritura que hace un adulto alfabetizado. A continuación se detallan las actividades que demuestran lo anterior.

a) Las listas.

Las listas con los nombres de los niños y niñas del grupo es un material escrito de uso frecuente en el grupo de preescolar, la educadora utiliza listas con los nombres de los niños con el propósito de distribuir materiales y actividades, controlar asistencia de niños y padres cuando se convoca a alguna actividad.

- La asistencia se registra en una lista oficial que es manejada por la educadora, ella lee el nombre de cada niño y niña del grupo, primero los niños y luego las niñas, al escuchar su nombre responden con la palabra que se estableció al inicio de la actividad (la educadora da ciertas particularidades al pase de lista, los niños contestan desde el clásico 'presente' hasta con los colores, las comidas, los animales, las frutas, etc.) su asistencia se registra en la lista con un punto, y la inasistencia con una línea, según sea el caso.

- El registro de cumplir con las actividades y los materiales se realiza en una lista con los nombres de los niños y niñas. De ésta forma se lleva un control de los que cumplen con: el material solicitado un día antes, el aseo de las uñas, las actividades de mantenimiento a cargo de los padres, el registro del estado nutricional⁶, etc.
- La lista también aparece cuando se organizan los eventos escolares (como la mañanita mexicana, la ofrenda del día de muertos o la berbena decembrina) como una forma de distribuir las tareas y materiales que se requieren.

La producción y uso de listas para el trabajo de la educadora se observa como una práctica reiterada y útil en la organización y distribución de las actividades del trabajo docente.

b) Los acuerdos grupales

El realizar actividades colectivas, requiere entre otras cosas de explicitar a todos los acuerdos comunes. La educadora realiza ciertas preguntas que dan lugar a la participación oral de los preescolares y que después escribe en el pizarrón. Las preguntas que realiza la educadora para organizar el trabajo giran sobre lo que se va a jugar, con qué material se va a realizar, qué nombre se le pondrán al proyecto; al circo, a la mascota, etc.

La educadora registra en forma escrita las sugerencias de los niños y niñas del grupo, posteriormente, lee las opciones anotadas y realiza una votación para tomar una decisión consensada el proceso de votación es registrado en el pizarrón. Bajo esta dinámica es como la educadora realiza las listas de los proyectos propuestos, las actividades de los proyectos, los materiales, etc. De esta forma, la planeación se realiza de manera

⁶ Al inicio del ciclo escolar se entrega un registro con el resultado de la medición de la cinta braquial que

conjunta, entre alumnos, alumnas y educadora, ésta es el resultado de una discusión grupal y de una votación realizada en el pizarrón.

En este proceso de elaboración de propuestas por los niños y niñas, se observa que la educadora registra, organiza y clasifica las ideas expresadas por los niños y niñas. Es así como se deciden los juegos y se proporcionan las ideas, procedimientos y materiales a desarrollar en los proyectos. Un ejemplo de esta negociación y del papel que toma la escritura en esta actividad se da a continuación:

Educadora: A ver e::: quién se acuerda qué proyecto íbamos a jugar

Niña/os: -----

Educadora: Había varios que habían decidido, ¿cuáles eran?.

Niña/os: El circo.

Niño: La tortillería.

Gritan los temas de los proyectos.

Educadora: A ver dijimos que querían jugar al circo, (ella va al pizarrón y escribe) a la tortillería ¿cuál otro?.

Los niños siguen gritando las diferentes opciones.

(...)

Educadora: Ya por favor, entonces dijimos que:: había tres opciones, para jugar, el circo la tortillería y el tren, (ella va señalando las opciones que están escritas en el pizarrón) ¿verdad?, ¡ya Sandra!.

(...)

Educadora: Decídanse que quieren, /el circo o/

Niño: / Yo el tren/

Educadora: El tren

Las Niña/os: (Gritan) Tren, Circo

Educadora: Ya, ya. A ver queda el circo y el tren (borra la palabra tortillería del pizarrón)

Los niños siguen gritando sus preferencias.

Se realiza una votación y gana el juego del circo, aunque la educadora sugiere que se pueden jugar a las dos cosas argumentando que el tren puede transportar al circo; es así como se inicia la siguiente construcción escrita colectiva que tienen como objetivo titular el proyecto:

Educadora: Piensen cómo le podemos llamar.

Niña/os: =====

Francisco: El tren lleva al circo

Educadora: El tren lleva al circo, a ver vamos a ponerlo (la educadora escribe en el pizarrón)

Educadora: El tren (cada palabra que escribe la va diciendo)

Niña/os: Lleva al circo (dictando)

Educadora: Lleva (escribe)

Niña/os: al circo (dictando)

Educadora: al (escribe)

(Un niño repite lo que la educadora va diciendo)

Educadora: Circo, ajá este es un nombre que otro se le puede poner, el tren lleva al circo Papaki, ¡ajá! qué otro nombre se le puede poner a nuestro proyecto, aquí ya como le hizo Francisco viene integrado, el tren y viene integrado el circo, ¡muy bien!. ¿Qué otro se le puede poner? ...

A la par de la búsqueda del nombre del proyecto, aparecen los personajes y materiales requeridos con el propósito de llevarlo a cabo, la educadora trata de ordenar las participaciones de los niños y las niñas realizando listas de materiales así como de actividades a efectuar en el proyecto. La escritura forma parte importante de las actividades de la educadora para planear y organizar las actividades del proyecto.

c) La comunicación escrita.

La educadora también utiliza la escritura para mantener una comunicación con los padres y el personal docente. Es a partir de esta necesidad que la escritura aparece en los diferentes momentos del trabajo de la educadora; algunos ejemplos son:

- En el friso⁷. La escritura aparece en el friso en las propias palabras de la educadora "...para decir a los demás a qué estamos jugando", la educadora escribe en él, el nombre del proyecto, la fecha de inicio del mismo y lo que representan los dibujos realizados por los niños. (Foto 5)

⁷ En el friso se representan las ideas y actividades previstas para el logro del proyecto, es la planeación conjunta del proyecto y se caracteriza por utilizar técnicas gráfico-plásticas diversas: modelado, dibujo, recortes, representaciones escritas, etc.

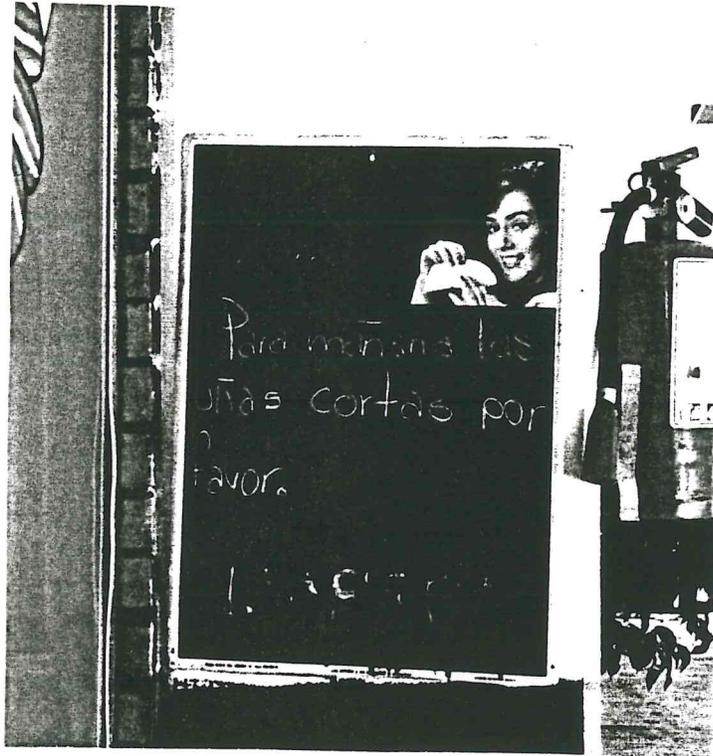


Foto 6 Los recados a los padres

- El boletín informativo. Este material apareció sólo en una ocasión; sin embargo, nos permite ver no sólo el ingenio de la educadora sino también la variedad de posibilidades de la escritura en el aula del preescolar. El que la educadora posea una computadora provoca la producción y entrada de materiales escritos al aula con cierta regularidad. El boletín informativo lo realizó la educadora en una hoja tamaño carta a tres columnas, simulando un formato de periódico. La educadora resume en este la función del jardín de niños así como la importancia del juego en el desarrollo de los niños, y se entrega a los padres de familia después de la junta inicial del ciclo escolar.

d) La lectura de información histórica.

En el Jardín de niños las educadoras preparan algunas actividades especiales en fechas civico-culturales importantes como el 12 de octubre, el día de muertos, las fiestas decembrinas, la independencia, el día de la madre, el día del niño, el día del padre, etc. En estas fechas las educadoras utilizan carteles o historias con información básica del evento. Las educadoras proporcionan de esta forma datos sobre las fechas cívicas que ellas consideran importantes para los niños, niñas, padres y madres de familia, esta información es proporcionada de manera escrita en carteles, periódicos murales, trípticos, cuentos, etc.

Otro tipo de información que se presenta a la comunidad educativa es aquella que se refiere a los cuidados de nuestra salud (cuidado del ambiente, vacunación, prevención de accidentes, medidas de protección en caso de sismos, etc.) y es considerada como parte del trabajo docente en educación preescolar.

Un ejemplo del uso de la escritura por las educadoras en éste aspecto se realizó el 12 de octubre; en esta ocasión, las educadoras presentaron una secuencia de imágenes alusivas al descubrimiento de América, las imágenes son acompañadas por la lectura de una de las educadoras. El texto leído ese día se preparó por las educadoras algunos días antes de la exposición. La presentación de las secuencias así como su lectura se describe a continuación.

En el patio de la escuela se cita a todos los grupos del jardín, dos educadoras sostienen sobre una mesa un rollo de dibujos con las principales escenas del "descubrimiento de América", otra educadora lee a los niños una narración de como se dio éste acontecimiento. La educadora alterna la lectura con la explicación de los dibujos; éste acto de lectura se realiza de manera masiva y se efectúa ante toda la población escolar del Jardín de niños.

Educadora: ... Hoy es el doce de octubre. Hoy es el doce de octubre, es el día de la raza, el, el descubrimiento de América, hoy se festeja el descubrimiento de América y pongan mucha atención por que les vamos a contar un cuento y tienen que estar bien atentos a lo que se les va a ir narrando, ¿sí?. A ver fíjense bien hace muchos, muchos pero muchos años, había un señor Cristóbal Colón, (La educadora lee ante los niños mientras dos educadoras sostienen el rollo de escenas que dibujaron para apoyar la narración del doce de octubre) el cual le gustaba navegar en el mar para

comprobar que la Tierra, la Tierra era redonda, que no era plana como se pensaba y además quería descubrir nuevas rutas para transportar mercancía de un país a otro (las educadoras cambian la imagen enrollando de un lado a otro la tela que tiene dibujadas las diferentes escenas, mientras la educadora continua leyendo), para poder llevar a cabo este proyecto solicitó la ayuda de la Reina Isabel y de la → el rey Fernando para que le prestaran tres barcos y gente que lo acompañara en su gran aventura que realizaría, ¿Oyeron?

Niña/os: Si (coro).

Educadora 2: Aquí está Cristóbal Colón, el Rey Fernando y la Reina Isabel (cambian escena, la educadora deja de leer y señala en los dibujos).

Educadora: Después de largo tiempo los reyes decidieron regalarles tres barcos, los cuales tenían su respectivo nombre, como son... (deja de leer) fíjense bien cómo se llaman los tres barcos en los que navegaría, los que le regaló, le regalaron a Cristóbal Colón, es el barco que es la Niña (señalando en el dibujo) que es ese barco.

Educadora 2: La Niña es el que está al frente.

Educadora: La Niña, La Pinta y la Santa María. ¿Cómo se llaman los tres barcos?

Niña/os: La Niña, La Pinta y la Santa María.

Educadora: Oigan no les escuche bien. ¿Cómo?

Niña/os: La Niña, La Pinta y la Santa María (los niños responden correctamente en un tono alto pero de forma dispareja).

Educadora: Fíjense bien, La Niña, La Pinta y la Santa María. ¿Cómo?

Niña/os: La Niña, La Pinta y la Santa María (a coro).

Educadora: Muy bien. (Continúa leyendo) En el año de 1492 por fin salieron del puerto de Palos las tres naves para comenzar a emprender su recorrido (cambian ilustración, la educadora deja de leer y señala los dibujos), ahí el rey → la reina y el rey los despidieron para que fueran a emprender su viaje, para ver qué iban a encontrar, pongan mucha atención ¡e:!. (inicia la lectura) cuando los pasajeros ya estaban desesperados por navegar durante un largo tiempo, uno de ellos llamado Rodrigo de Triana, vio a lo lejos una isla y gritándoles a sus compañeros dijo, ¡tierra a la vista!, fíjense bien, él es, el, él fue el que dijo, ¿cómo dijo?

Niña/os: Tierra a la vista.

La lectura continua alternándose con explicación apoyada de los dibujos, cuando la educadora termina los niños y niñas regresan a sus salones.

Otra situación cívico-cultural en donde se utilizó la lectura, fue el día de muertos en el mes de noviembre. En nuestro país se acostumbra colocar una ofrenda con alimentos, velas, fruta, papeles de colores, etc. representando la tradición prehispánica del culto a la muerte, aunque ya es una costumbre que se esta fusionando con la de otros países en las escuelas se fomenta el rescate de esta tradición. En el año que se realizaron las observaciones se colocó una ofrenda alusiva a la celebración del día de muertos en el estado de Oaxaca⁸. La ofrenda se acompañó de un cartel el cual explicaba los elementos que la conforman así como su significado en la ofrenda. La educadora del grupo leyó a los niños y niñas el cartel cuando pasaron a observar la ofrenda.

⁸ Existe una riqueza sorprendente en todo México que demuestran una gran variedad de costumbres en lo que se refiere a ésta celebración.

La ofrenda se realizó durante los últimos días del mes de octubre, ésta se elaboró con ayuda de todos los grupos, a cada uno le tocó realizar algún elemento específico para más tarde incorporarlos a la ofrenda del plantel. De esta forma, todas las educadoras y alumnos del Jardín participan y colocaron la ofrenda, ésta se acompaña con una explicación. (Foto 7).

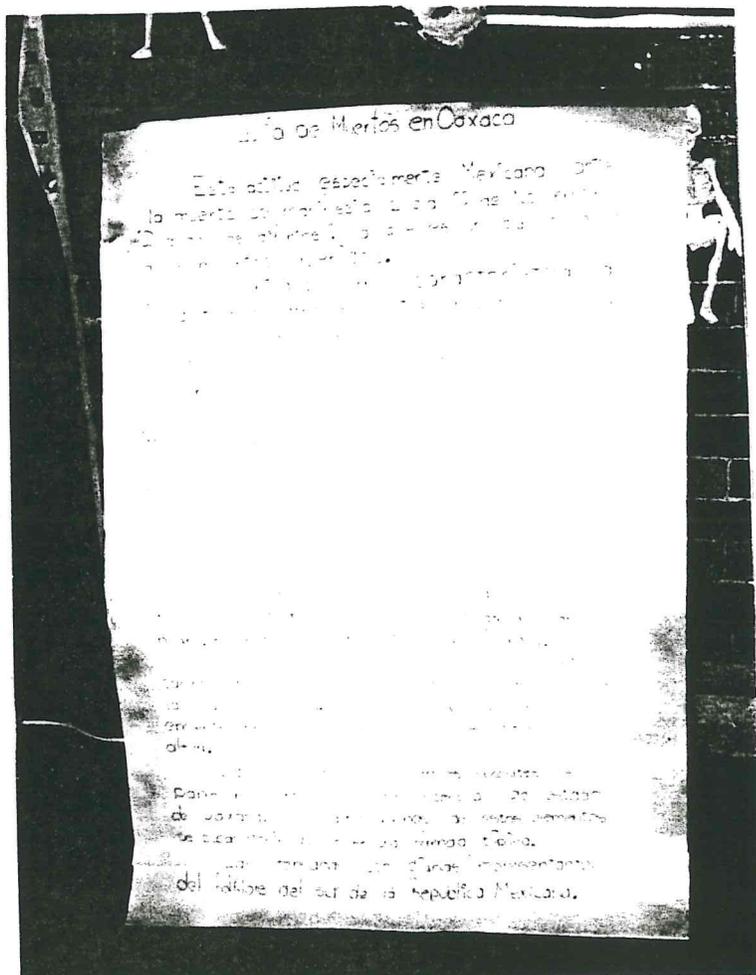


Foto 7 El cartel de la ofrenda

En esta ocasión la ofrenda se encuentra en el espacio que ocupa la dirección, éste se forró de techo a piso en sus dos terceras partes con rollos de papel periódico pintado de verde simulando ser una choza de carrizos, la ofrenda se realizó con mesas de cuatro tamaños diferentes forradas de blanco y papel picado (papel de china con cortes

diversos), haciendo parecer escalones, se colocó fruta tradicional y de cartón así como flores de cempasúchil naturales y de papel, en el fondo dos calaveras vestidas de blanco con delantal y capa negra. En uno de los costados de la ofrenda una tumba simulada de cartón con una calavera de tela hincada vestida de negro, al inicio de la ofrenda dos cañas formando un arco con su paja complementando con hojas naturales de platanar, en este arco cuelga fruta fresca y artificial, del otro lado un caballete sostiene un cartel con la explicación de la ofrenda (Foto 8).



Foto 8 La ofrenda

La educadora lee el cartel con los niños y niñas, la lectura se va intercalando con la explicación y la ubicación de los elementos de la ofrenda. A continuación se presenta sólo un fragmento de la lectura realizada por la educadora:

Educadora: No veo, permítanme, esta ofrenda es hecha caracterizando al estado de Oaxaca, en Oaxaca así ponen la ofrenda, ahora les voy a leer lo que dice aquí, para que sepan bien lo que tiene la ofrenda después cerramos la puerta para que la vean bien, ¿de acuerdo?,

Niño/as:-----

Educadora: Escuchen dice (leyendo) *Día de muertos en Oaxaca esta actitud especialmente mexicana ante la muerte, se manifiesta el día dos de noviembre día de los difuntos, ya que es un día consagrado a los muertos queridos* (deja de leer) acuérdense lo que les dije, le hacemos una, le hacemos una.. pequeña ofrenda a los muertos que queremos el dos de noviembre.

Saúl: ¿Día de los difuntos?.

Educadora: Difuntos, así se le llama a los muertos, difuntos. Ahora dice.

Niño/as: (Hay varios comentarios de lo niños que no se alcanzan a distinguir).

Educadora: Permítanme, les estoy leyendo. ¿Qué hijo?.

Saúl: Entonces cuando... esta... se emborracha.

Educadora: No a los muertos, se les llama difuntos, a los borrachos se les llama borrachos. Ahora dice (se escuchan comentarios de niños al mismo tiempo) ¡ay! así no voy a poder leerlo, permítanme, dice (leyendo) *es extraña y muy característica la idea, todavía arraigada* (deja de leer), arraigada quiere decir que todavía está con nosotros entre la gran mayoría, (continúa leyendo) *de que en el más allá,* (deja de leer) o sea en el cielo, (continúa leyendo) *se da permiso a los difuntos o a los muertos para visitar a los parientes que se han quedado en la tierra,* (deja de leer) lo que les decía, en el cielo les dan permiso de salir y vienen aquí a la tierra a comer lo que se les puso. ¡Alma Rosa! estoy leyéndoles, ahorita les voy a preguntar a ver si es cierto que entendieron. Ahora dice: (leyendo) *en Oaxaca se pone la ofrenda que es algo muy importante, por tanto se escoge un lugar en la casa, en el cual cuente con espacio amplio para,* ¡hey! (trata de llamar la atención del grupo) (leyendo), *para poder poner una pequeña choza de carrizo,* (explica) carrizo quiere decir las cañas que están allá, vean como esta lleno de cañas, el, el la parte de acá dentro del salón (ella señala en la ofrenda), ¿ya vieron?.

La educadora lee el cartel de la ofrenda a petición de Saúl, cuando el grupo llegó al lugar en donde se exponía la ofrenda, Saúl pregunta “qué dice ahí” señalando el cartel, la educadora respondió a la pregunta realizando una lectura pausada y con explicación, misma que fue enriquecida con los comentarios de los niños.

Como se ha hecho notar durante este capítulo son variadas las actividades de lectura y de escritura que se realizan en el aula del preescolar, en este caso hemos descrito como la educadora convierte los comentarios de los niños y las niñas en pretextos para escribir o leer.

La escritura también aparece como una necesidad de la educadora para organizar su actividad docente, a fin de desarrollar las actividades con los niños o niñas así como con sus padres, recurriendo a escribir listas o mensajes que dan a conocer las actividades pendientes. La educadora se convierte en una usuaria activa del lenguaje escrito y los niños conviven y comparten con éstos usos.

La lectura y la escritura conviven con los miembros de este grupo, en los diversos momentos de la mañana de trabajo, el uso que cada uno hace de la escritura depende de la actividad y el rol de cada uno de ellos.

En el siguiente capítulo analizaremos cómo la educadora lleva a los niños a participar en las diversas actividades de escritura, constituyendo su actuar en una forma de enseñar a los niños y niñas la lectura y escritura, incorporándolos como usuarios activos de ésta.

CAPITULO III

LA EDUCADORA COMO PROMOTORA DE LA PARTICIPACIÓN EN EVENTOS DE LECTURA Y ESCRITURA

A partir de las descripciones presentadas en el capítulo anterior se puede extraer cómo la educadora promueve la participación de los niños y las niñas en las diversas actividades de la lengua escrita. En las páginas que siguen, se darán respuesta a las últimas dos preguntas de investigación planteadas originalmente en el capítulo I:

- ¿Cómo enseña a leer y escribir la educadora a través de las situaciones de aprendizaje?
- ¿Cuál es la idea de enseñanza de la lectura y la escritura que subyace a ellas?

En términos generales, encontramos que la educadora organiza situaciones didácticamente ricas y variadas que permiten a los niños y niñas participar en eventos de lectura y escritura de diferentes maneras.

El análisis que se presentará se fundamenta en una perspectiva socio cultural de la enseñanza y parte de ciertos conceptos centrales para posteriormente construir categorías analíticas desde los datos recopilados. Después de examinar las diversas formas de participación que la educadora promueve entre sus alumnos, se revisará cómo entiende la educadora su quehacer. Como señala Street (1993), la práctica se constituye no sólo por lo que se hace sino también por lo que se piensa acerca de lo que se hace.

Es en este renglón que se encuentran los hallazgos más importantes y de hecho inesperados de esta investigación: Mientras la educadora organiza y promueve con gran habilidad participaciones variadas alrededor de la escritura en el aula, no reconoce a su labor como enseñanza. Es decir, entre lo que la educadora hace en el aula y lo que piensa acerca de lo que hace hay un severo desencuentro. Por un lado crea contextos diversos y enriquecedores que permiten la participación de los niños en situaciones de lengua escrita pero por otro devalúa su propio esfuerzo por que no incluye un trabajo sistemático con el alfabeto, el trazo de las letras y la asignación de valores sonoros a las grafías. Es en este

sentido que el análisis realizado nos permite señalar dos realidades simultáneas y contradictorias:

1. La educadora tiene un amplio repertorio de acciones para enseñar a leer y escribir; y
2. La educadora no reconoce a su forma de trabajo como acciones de enseñanza.

En el mundo escolar el papel del enseñante queda definido por una intervención planeada, organizada y orientada a conseguir en los estudiantes oportunidades de aprendizaje. Desde el punto de vista que sostiene a este trabajo, aprender a leer y escribir requiere de participar en situaciones comunicativas donde se requiere el uso de la lengua escrita. Las diversas acciones educativas giran en relación con las demandas del mundo: lo que se dice, lo que pasa; los comentarios, las informaciones, los cuentos, las noticias; las indicaciones, las recetas, los secretos, las ideas, los propósitos, las sugerencias; en fin, las palabras comunicables del mundo en general, de la vida escolar y del mundo íntimo de las personas (Dyson, 1989). Sin embargo, es fundamental señalar que la educadora no hace esta conexión: más bien divorcia su papel de “acercar” a los niños y las niñas a la lectura y la escritura de una enseñanza de la lecto-escritura edificada sobre bases tradicionales.

1. APORTES CONCEPTUALES DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

La enseñanza desde la perspectiva sociocultural plantea nuevas formas de actuar con los educandos en las aulas, se trata de incorporarlos a prácticas como usuarios y productores de la cultura escrita. La cultura emana de un mundo social en el cual cobra sentido el actuar humano, los actos tienen significado gracias a las personas y al apoyo que los expertos ofrecen a los menos experimentados, se aprende de los otros a fin de vivir con ellos.

En este sentido, aprender a leer y a escribir va más allá del código requiere de: la interrelación con los lectores y escritores integrantes de la comunidad; el conocimiento de cómo una situación transforma y forja los significados de la lengua escrita, y la apropiación de los usos y costumbres de la lectura y la escritura. Su enseñanza entonces se vuelve mucho más compleja, y a la vez más significativa, ya que rebasa las acciones centradas en el código y en los usos escolares de la escritura, centrándose así en una

construcción del conocimiento que abarca también los diferentes usos que las comunidades dan a la escritura. Desde esta perspectiva, apropiarse de la lengua escrita requiere de la participación de los aprendices (Rogoff 1990) en la comunidad; enseñar una práctica cultural tan compleja y amplia significa enseñar a participar en ella.

De acuerdo a lo anterior el educando se considera como un aprendiz que adquiere los conocimientos por medio de su participación en las prácticas culturales, al participar en actividades social y culturalmente valoradas (Rogoff 1990,13), en situaciones específicas con otros miembros de su comunidad. El aprendiz se apropia de las formas pertinentes de actuar e interactuar, de las habilidades, procedimientos y destrezas conjugadas con sus conocimientos sobre su contexto particular.

El considerar al niño como un aprendiz del conocimiento, tiene de fondo una posición de aprendizaje basada en la perspectiva Vigotskiana (1979). Es así como la construcción de cualquier práctica, habilidad, destreza o conocimiento involucra inevitablemente la instrucción. El aprendizaje requiere una relación social entre el aprendiz y el enseñante: aprender depende de actividades guiadas por adultos o personas más competentes y su quehacer permite definir un rumbo más sencillo y claro al menos experto. Instruir al aprendiz fomenta espacios de trabajo complejos en los cuales es posible desarrollar a los individuos en condiciones más óptimas y en situaciones sociales de activación cognitiva.

A partir de lo anterior aprender socioculturalmente requiere de la conjunción de varios elementos, entre ellos se encuentra el enseñante y la relación que establece con el aprendiz, las actividades guiadas por los expertos y el apoyo de éstos durante su desarrollo.

La teoría Vigotskiana articula las nociones de enseñanza y aprendizaje en un proceso global donde la enseñanza, el aprendizaje y la relación entre ambos forman un todo capaz de permitir el aprendizaje en los menos competentes, en este sentido Oliveira señala:

El concepto original de Vigotsky no se refiere, pues, sólo al aprendizaje; tampoco se refiere sólo a la enseñanza: es un proceso global de relación interpersonal que a un tiempo incluye a alguien que aprende, alguien que enseña y la relación de enseñanza aprendizaje (1996,48)

El aprendizaje es la internalización continua de instrumentos mediadores de cultura, con ellos se comprende el papel de los individuos en el contexto social, de este modo, los individuos pasan de actividades sociales a individuales y en este paso, los individuos transitan de acciones sociales donde interactúan y comprenden las diversas situaciones hacia la interiorización de las mismas en su acción cotidiana: “El aprendizaje consiste, así; en la internalización progresiva de los instrumentos mediadores...todo proceso psicológico superior va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales a las acciones internas psicológicas” (Castorina 1996,17). El aprendizaje se logra apoyado de la interacción social de los procesos cognitivos de las personas, van de lo social (interpsicológico) a lo individual (intrapsicológico), estos procesos sociales se comparten, se internalizan y se transforman al plano individual (Vigotsky, 1979).

La existencia del otro(s) en la adquisición de aprendizajes es fundamental e indispensable, el niño logrará desarrollarse si existe el compañero o maestro que guíe y apoye las adquisiciones del aprendiz. El papel de los expertos, guías, enseñantes, tiene un papel fundamental en el desarrollo y aprendizaje del niño dado el potencial cognitivo generado en la interacción y el avance en la solución de problemas a partir de la dinámica social. Desde esta perspectiva el desarrollo se define por el aprendizaje en un ambiente culturalmente determinado donde el contacto con los otros lo fundamenta y no por los procesos de maduración del organismo.

El aprendizaje es un proceso que incluye relaciones entre individuos. Aprender emana de las interacciones entre las personas, mediante ellas se define el campo de las labores dentro del entorno social y se definen una serie escalonada de actos esencialmente sociales, a partir de los cuales se sientan las bases del desarrollo cognitivo.

El aprendiz es capaz de realizar mejor y con más éxito las cosas si existe el adulto o compañero experto que lo acompañe, este último muestra o guía la apropiación de los instrumentos de mediación cultural, herramientas necesarias en la convivencia cotidiana y en el manejo de las diversas actividades socialmente necesarias de la vida humana, en este espacio de relación entre el aprendiz y el enseñante se plantea el concepto de “zona de

desarrollo próximo” (Vigotsky, 1979) aquello que el niño es capaz de hacer con la ayuda del otro y que sería difícil de lograr sino existiera un experto al lado de él. La zona de desarrollo próximo es el espacio existente entre la capacidad actual de realizar una determinada tarea y la mejora en un futuro como resultado del apoyo de un experto.

Rogoff (1990) argumenta que el aprendizaje es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas. Aprender depende de las condiciones de apoyo y anclaje construidos con ayuda de los otros. En todos los grupos humanos existen procesos de orientación y guía con los cuales se tejen redes y mapas de dirección a fin de promover la inserción social competente en la vida humana.

La interacción social facilita el proceso de desarrollo interno, entendido como el avance en las conceptualizaciones, capacidades, habilidades y conocimientos; dada la mayor cobertura alcanzada en el contacto social, al individuo se le facilitan los avances. En la escuela el aprendizaje es un proceso deseable, deliberado, explícito e intencional que requiere de la organización de un ambiente útil como marco de referencia y de la intervención pedagógica de maestros (“expertos”) a fin de provocar un desarrollo eficaz en las personas. El aprendizaje es deseable a fin de generar en los individuos conocimientos específicos y cada vez más complejos sobre el contexto cultural donde se desenvuelven. Es deliberado en términos de planear las situaciones momentos antes de llevarlas a cabo de manera que las condiciones de instrucción permiten una colaboración organizada.

El aprendizaje exige explicitar las situaciones a fin de dar mayores apoyos a los novatos tratando de hacer su instrucción accesible y adecuada a su desarrollo al ser menos compleja y más clara. El salón de clases es el lugar socialmente creado para aprender, en él existe el enseñante físicamente presente; al que se le ha dado la función explícita de fomentar el aprendizaje.

La escuela es el espacio de organización sistemática y social del conocimiento, lugar donde se recrea la cultura, la cual está ligada a las elaboraciones sociales acerca del mundo, de ahí

su importancia en la escuela y los procesos intencionados capaces de permitir su apropiación en los alumnos. La figura del enseñante articula las funciones de tutor y representante social de la cultura, en su persona se hilan los papeles de ayuda, coordinación y apoyo en el aprendizaje de los alumnos. El aprendizaje requiere la interacción del aprendiz, el experto y un ambiente culturalmente formador.

En este marco la figura del enseñante, el experto o tutor se relaciona directamente con el otro social; con el conocimiento social de la cultura y con la exigencia tácita por aprender la misma por mediación de los otros, en este tejido social la enseñanza y el aprendizaje se articulan en un todo Oliveira señala

... aunque en la relación del individuo con el medio los procesos de aprendizaje tienen lugar en forma constante, cuando en éste existe la intervención deliberada de un otro social, enseñanza y aprendizaje comienzan a formar parte de un todo único, indisociable, que incluye al que enseña, el que aprende y la relación entre ambos” (Oliveira 1996,50).

Además de los conceptos anteriores se recupera el concepto de participación de Lave (1988) el cual es replanteado y redefinido por Rogoff como participación guiada. Rogoff (1990) considera que los niños y niñas logran el aprendizaje al participar en las distintas actividades sugeridas por un guía, ésta noción tiene su origen en la idea Vigotskiana de zona de desarrollo próximo.

La guía de un adulto provoca el desarrollo del niño al activar sus capacidades y permitir la asimilación escalonada y firme del conocimiento. El desarrollo de los individuos aumenta en la medida que interactúan con los otros y en los diferentes contextos, hecho potenciado por la dirección definida, sentido claro y mayor conocimiento del contexto de participación, es decir, la dirección en la enseñanza del más competente hace posible una mejor comprensión y un conocimiento anclado, en el apoyo e intercambio con los otros. De este modo, es necesario reconocer las interacciones con el grupo, posibilitando el aumento en las capacidades de aprendizaje y potenciar la enseñanza.

La intencionalidad de la enseñanza repercute directamente en la dirección, claridad y comprensión del aprendizaje de los diversos eventos de trabajo educativo. Participar en

actividades culturalmente valiosas con la guía de compañeros más capaces, permite interiorizar los instrumentos del pensamiento y potenciar la resolución de problemas de un modo más desarrollado. De igual modo, la participación infantil en actividades culturales y bajo la guía de compañeros más capaces activa los mecanismos del desarrollo de manera más completa y firme ya que el alumno se encuentra apoyado durante el aprendizaje.

El participar de manera completa sugiere el dominio cercano al conocimiento, a la práctica colectiva, la cual es mensurable en diversos grados y modos de adquisición, de acuerdo con ello el aprendizaje se hace más complejo o sencillo. La participación guiada sugiere la actuación en actividades culturales y valiosas, apoyadas por un experto a fin de conseguir en los alumnos un aprendizaje en sus conocimientos y el desarrollo de su pensamiento:

Planteo el concepto de participación guiada para sugerir que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al niño como un aprendiz del pensamiento. La guía puede estar implícita o explícita, y el tipo de participación puede variar ya que los niños y sus cuidadores son responsables del modo en que ésta se organiza (Rogoff 1993, 31).

De acuerdo a Rogoff en Vigotsky, la participación de los niños y niñas en actividades culturalmente valiosas, apoyada por la ayuda de un compañero o adulto más competente permite en estos la interiorización del instrumental intelectual con el cual aprenden a pensar y resolver problemas de manera madura potenciando el intercambio con los otros:

En la teoría de Vigotsky es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí solo (Rogoff 1993, 38).

La participación guiada (Rogoff, 1993) implica tanto la comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar actividades con los niños y niñas. Incluye los esfuerzos explícitos en guiar el desarrollo y la comunicación y aquellas formas implícitas de organización, inmersas en las prácticas y actividades cotidianas, no directamente orientadas a las acciones de instrucción o guía del docente.

La guía de los expertos en las actividades culturales puede ser implícita o explícita, la convivencia y la actuación con la lectura y la escritura así como con los usuarios de ésta

en los diversos contextos proporcionan al aprendiz la experiencia necesaria en una dinámica de participación. La participación en contextos mutuos genera la construcción de significados compartidos entre los niños, las niñas y la educadora como resultado de la interacción continua y prolongada en la comunidad.

La participación diaria del niño y la niña en la vida social, proporciona una serie de lecciones que le permiten desarrollar una serie de destrezas y conocimientos necesarios en una determinada actividad cultural. La participación guiada, es también una participación en el contexto. Rogoff dice: “El concepto de participación guiada incluye tanto el papel que desempeña el individuo como el contexto sociocultural” (1993, 43). Aprender es un proceso de participación en la comunidad, en ella se establecen formas pertinentes de actuar e intervenir en las distintas esferas sociales. La comunidad insta modos de actuar en cada proceso social, estos modos definen las pautas de conductas susceptibles de aprender por parte de los miembros de la misma.

El participar en las actividades de lectura y de escritura es una forma de apropiarse de la cultura escrita de las comunidades. En el caso de ésta investigación, la educadora promueve constantemente actividades de lectura y escritura en el aula, conformando una variedad de experiencias ricas con la lectura y la escritura. Al presentarse la educadora como usuaria activa, el análisis realizado muestra como existe en ella una constante preocupación por incorporar a los niños en las actividades a fin de convertirlos en usuarios de la escritura. La participación supone formar parte de un evento comunicativo donde la lectura y la escritura tienen un papel decisivo.

La inserción en las dinámicas sociales exige la elaboración de sentido, tanto en los actos de comunicación de los individuos como para establecer un juego competente para la acción; cada acto realizado cara a cara pone en juego las construcciones culturales emanadas de la comunidad de origen o de referencia inmediata.

El lenguaje es el centro de estos procesos, con él se construyen entramados cada vez más complejos de significación social y de dirección a fin de ejercer un esquema para la acción

social. En el terreno escolar, la interacción entre personas y el desarrollo de la interacción social apoyan la elaboración de significados culturales.

Vigotsky proponía, que la comprensión de los niños se ve moldeada no sólo a través de encuentros de adaptación con el mundo físico, sino a través de las interacciones entre personas en relación con el mundo, un mundo no simplemente físico apprehendido por los sentidos, sino cultural, con sentido y significativo, resultado principalmente del lenguaje (Edwards y Mercer, 1994, 33).

Retomando la discusión de la primera parte, en este trabajo, se parte de una conceptualización de alfabetización como un proceso largo, dicho proceso requiere no sólo la apropiación del sistema de escritura, sino también de la cultura escrita, sus funciones comunicativas y las formas de habla que rodean su uso (Kalman, 1996).

2. LA PARTICIPACIÓN DE LA MAESTRA: GUÍA DE APRENDIZAJES

En el capítulo II se hicieron evidentes las diversas situaciones de escritura y lectura que se realizan en el aula observada, así como las acciones realizadas por la educadora. Estas actividades se organizan y construyen de manera colectiva y como producto de negociaciones compartidas, traduciéndose en contextos significativos que permiten una comunicación fluida y clara, propiciando la enseñanza de la lectoescritura. La educadora organiza el trabajo para que sus alumnos y alumnas aprendan a leer y escribir al participar en situaciones y prácticas sociales que involucran la lectura y la escritura.

Un análisis del trabajo de la educadora permite resaltar cómo ella interactúa con los niños y niñas de tal manera que se apropian de diferentes dimensiones de la lengua escrita. Desde el inicio del ciclo escolar la educadora involucra a los niños y niñas en las actividades de trabajo en la escuela al solicitarles su participación en las diversas actividades y en su desarrollo y de esta forma los niños son partícipes de lo que sucede en el aula. La educadora incorpora a los niños y niñas en las actividades mostrando una serie de dinámicas y esquemas. Ellos participan desde el inicio en actividades de escritura y lectura

realizadas por la educadora, al proporcionar información, opiniones, experiencias, etc. Esto permite a la educadora escribir a partir de lo que proponen los niños y las niñas. El papel de la educadora al principio es el de escribana, pero este acto no se realiza de manera individual, existe una negociación del producto escrito entre los miembros del grupo (Kalman, 1999).

En el trabajo educativo la educadora asume el rol de experta conocedora de la cultura, su función determina los caminos a seguir por los estudiantes. Los alumnos recorren los caminos que ella señala de manera activa e interactiva y su participación en las situaciones comunicativas cambia de acuerdo a los roles que se van desempeñando en cada una de ellas.

En los actos escolares se va definiendo el tipo de participación de sus actores, los niños y las niñas actúan en ellos de acuerdo a sus posibilidades y conocimientos. El experto – puede ser el docente o un niño o una niña – va ocupando el centro a partir de sus acciones, pero todos son participantes. El más experto explica y orienta el trabajo de los otros, tratando de hacer más accesible el logro de la actividad. Los participantes, llamados periféricos por Lave (1988) siguen al experto como aprendices del proceso.

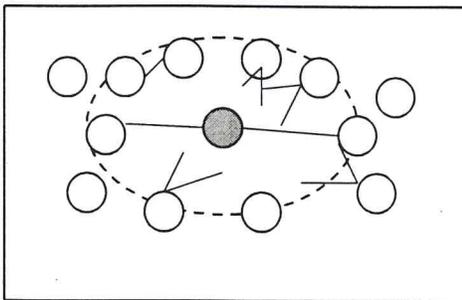
La estructura de participación observada durante las situaciones fue dinámica, es decir en una misma actividad se realizan participaciones centrales y periféricas, los expertos cambian su rol de acuerdo a los conocimientos requeridos en los actos de escritura y de lectura.

Para fines analíticos, he extraído y esquematizado las formas de participación observadas en los eventos de lectura y de escritura en el aula de educación preescolar. En la realidad, los datos revelan una dinámica del grupo más compleja y la representación construida a partir de ciertas regularidades identificadas en los registros nos permite entender y ubicar las formas de participación de la educadora y los niños y las niñas.



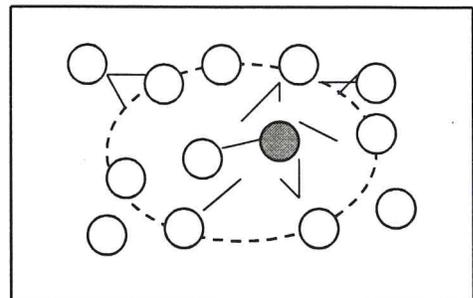
En los cuadros siguientes se esquematiza la dinámica de participación de la educadora y de los niños en las tareas de escritura o lectura. El círculo sombreado representa la educadora, los círculos en blanco los niños y las niñas, la elipse en líneas punteadas el evento de escritura, las líneas rectas los modos de interacción oral que se daban durante la situación de escritura, finalmente, las líneas en ángulo representan los observadores.

Cuadro 1



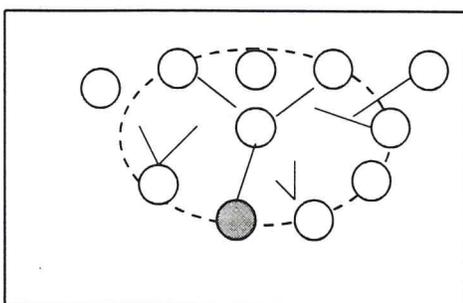
Participación central de la educadora

Cuadro 2



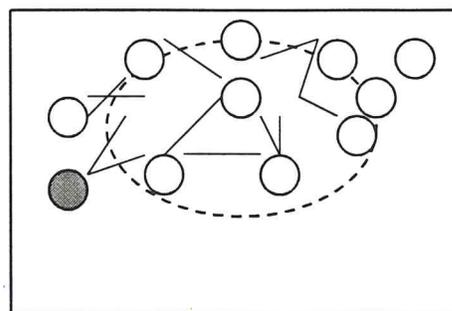
Participación central compartida por la educadora y un niño

Cuadro 3



Participación periférica de la educadora

Cuadro 4



La educadora sale de la situación y la observa

En los cuadros anteriores, la elipse define la situación de escritura o lectura, estableciendo el campo de participación de los actores y la interacción surgidas en el mismo, se

esquematiza con líneas punteadas por ser una situación abierta en la cual los miembros del grupo entran o salen de la misma de acuerdo a sus conocimientos e intereses en el momento de la interacción.

En el primer cuadro, la educadora mantiene una participación central; en el segundo cuadro, comparte el centro con un niño o una niña; en el tercero, la educadora ocupa un lugar en la periferia de la situación pero apoyando al alumno del centro, el cuarto y último cuadro, representa la participación de la educadora como observadora de la participación de los niños. Las interacciones y participaciones de los niños durante las situaciones varían de participantes orales a participantes oculares (Garton y Pratt 1991), de participantes centrales a periféricos.

Analizando las situaciones de lectura y de escritura observadas, encontramos que en el registro de la fecha la educadora desarrolla un proceso secuencial, creando una situación donde se intercambia información, se escribe entre todos y se ponen en juego las ideas de los niños y niñas. Uno de los resultados de éste proceso es establecer la dirección y sentido de las participaciones de los niños. Este proceso inicia a principios del ciclo escolar.

En la primera clase se establecen los elementos necesarios para el registro de la fecha; el nombre del día de la semana, el día del mes, el mes y el año, al mismo tiempo, se definen las formas de proceder para escribirla. En esta y otras actividades, la educadora, tiende a organizar actividades colectivas y propicia la participación de los niños por medio de la información requerida en cada momento o fase del trabajo. La información que solicita la educadora a los alumnos (días de la semana, actividades de rutina correspondientes al día, reconocimientos de grafías, uso de letreros, etc.) es acorde con la actividad o situación a resolver.

Los modos de proceder de la educadora ante las tareas de escritura, constituyen el antecedente básico en el futuro actuar de los niños y niñas, por ejemplo, la educadora al escribir la fecha se apoya de los rectángulos de unisel colocados arriba del pizarrón, cuando los niños escriben la fecha se apoyan de los rectángulos como lo ha hecho la educadora.

Las actuaciones de la docente ante las situaciones de lectura o escritura muestran al grupo diversas formas de proceder para realizar la actividad, el uso de materiales y procedimientos, logrando evidenciar aspectos importantes de la lengua escrita a los niños y a las niñas. Mediante este proceso de hacer visible las prácticas de lectura y escritura ocultas para el lector o escritor incipiente, la maestra enseña a leer y escribir.

Durante el desarrollo de las situaciones de lectura y escritura notamos como la educadora construye día con día los contextos donde los niños y las niñas participan de manera central o periférica como usuarios de la escritura; de esta forma, aprenden al actuar, en la convivencia diaria como usuarios de ésta. Seguir los procesos de enseñanza del experto requiere un trabajo ágil de recuperación de conocimientos y reproducción creativa de los mismos en el aprendiz, de aquí se desprende el cambio de rol de centro o periferia según se posea un bagaje cultural de conocimientos pertinentes y de acuerdo a las diversas exigencias del contexto social o escolar.

Los contextos se construyen en las actividades cotidianas y en los diversos intercambios sociales se establecen los significados compartidos por la docente y los niños y niñas preescolares. En cada situación de escritura se edifican relaciones y elementos básicos para el intercambio de experiencias con la lectura y la escritura. En esta convivencia se establecen los contextos de lectura y escritura, mismos que sirven como antecedente en las siguientes oportunidades.

En el contexto de uso se definen los significados elaborados socialmente en el establecimiento de acuerdos implícitos desarrollados por la comunicación, eslabón básico en la definición de reglas de participación. Las normas sociales, las reglas de funcionamiento, son lineamientos de convenciones tácitas, asimiladas por la experiencia dentro del grupo social, es decir, “ el saber compartido”.

La educadora desempeña un papel importante en el grupo de niños y niñas preescolares, para muchos de ellos y ellas, es el primer adulto alfabetizado con el que tienen contacto de una manera consistente y continua. Desde la primera clase la educadora crea diversos

contextos en los cuales se permite a los niños y las niñas intercambiar puntos de vista, proponer soluciones y participar en las diversas actividades, es decir, construye un ambiente donde los niños y las niñas del grupo actúan y participan en las diversas situaciones. En el intercambio oral estos contextos constituyen el antecedente básico de un ambiente de confianza, diálogo, descubrimiento y creación cotidiana, con él se van desarrollando las condiciones necesarias para convertir a los niños y las niñas del grupo en participantes y usuarios de la lengua escrita.

La educadora en su hacer como docente reconoce a los niños y niñas como escritores o lectores en potencia y esto ayuda a construir un texto social donde los niños se sienten en confianza de producir distintos productos escritos, logrando con esto la participación central o periférica en función de los diversos contextos del trabajo escolar.

La participación de los niños y las niñas en las diversas situaciones enriquece sus experiencias y conocimientos al abrir distintas puertas al aprendizaje de la palabra escrita y de la lengua oral; dichas situaciones se apoyan de las actividades de la cultura escrita de la comunidad, con ellas los niños observan como la educadora hace uso de la escritura en diversos momentos: al realizar la lista de los materiales, los recados a los padres, la distribución de tareas, etc.

Los niños y las niñas del grupo se ponen en contacto con una usuaria activa de la cultura escrita, una agente social con la que realizan distintas tareas, lo que ayuda al aprendizaje de las distintas prácticas de lectura y escritura. El grupo se alimenta del espíritu de la cultura escrita, descubre las posibilidades de la representación social apoyándose de los diversos medios dados por la educadora.

Como señala Rogoff (1993, 30, 42) los niños y las niñas aprenden, al observar y participar diariamente en la vida social. El actuar en las actividades culturalmente valiosas de la comunidad pone en contacto a los niños y las niñas con los usuarios o expertos (niños o adultos más experimentados) constituyendo lecciones prácticas del hacer social. En el caso del Jardín de niños y de la educadora, se trata de establecer contextos intencionados

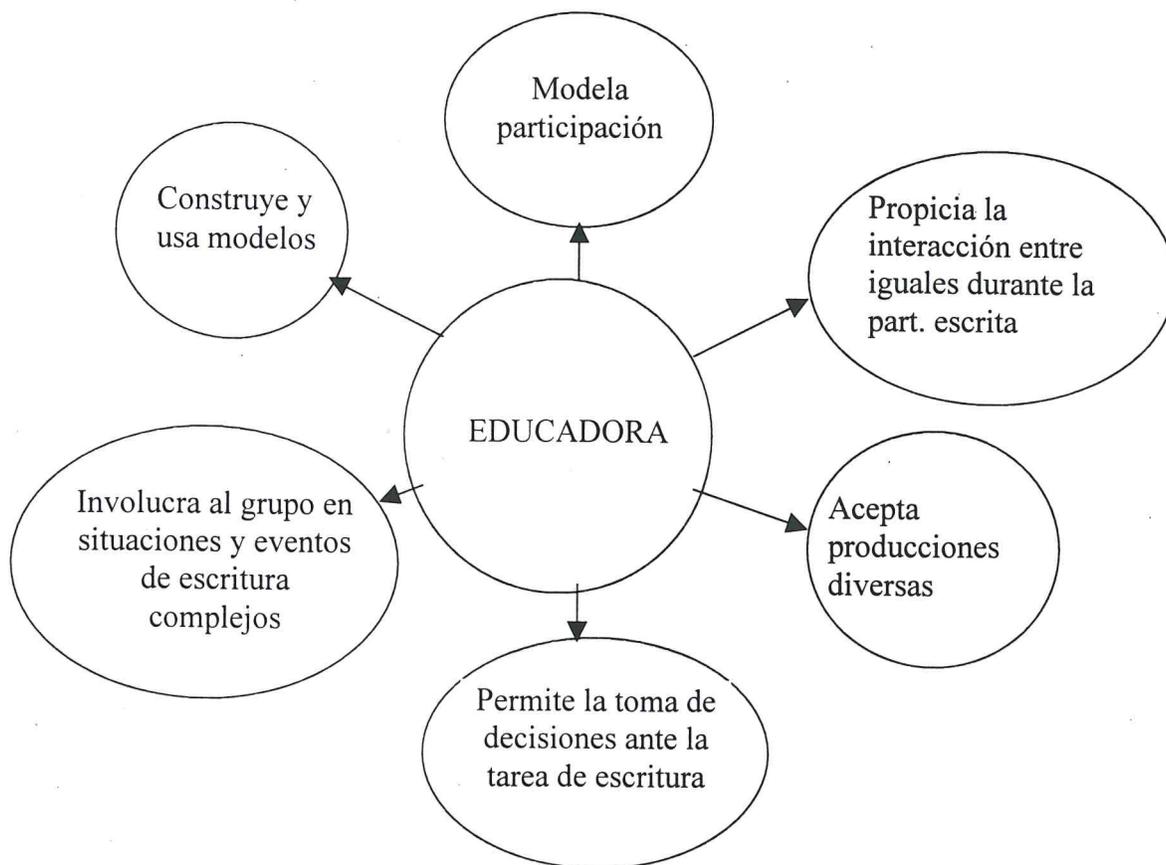
con objeto de lograr una participación guiada de los niños y las niñas en las actividades de la cultura escrita

Durante los diversos encadenamientos sociales desarrollados en el aula, los niños y las niñas tienen una participación diversa, ésta depende de la posición de cada uno de ellos en las situaciones específicas de la tarea escolar, su posición esta en función de sus conocimientos sobre la escritura y de sus capacidades desarrolladas de participación. Los niños y las niñas pueden tener una participación periférica cuando la educadora escribe, pero, en otro momento algunos de ellos o ellas tienen una participación central en el instante de escribir, incluso se convierten en expertos ante otros miembros del grupo y la maestra participa de manera periférica. La educadora favorece la construcción de una serie de contextos que potencian el aprendizaje en los preescolares y aumentan su desarrollo, facilitando una actuación y participación activa con la lectura y la escritura.

Las niñas y los niños intervienen como usuarios de la lengua escrita gracias a que la educadora realiza una serie de acciones que convierte a los niños y niñas del grupo en usuarios de la lengua escrita. A continuación se presentan las seis categorías que se construyeron a partir del proceder de la educadora con los niños y niñas del grupo con el fin de involucrarlos en las actividades de escritura y lectura:

- a) Construye y usa modelos
- b) Modela participación
- c) Propicia la interacción entre iguales durante la participación escrita
- d) Acepta producciones diversas
- e) Involucra al grupo en situaciones y eventos de escritura complejos)
- f) Permite la toma de decisiones ante la tarea de escritura.

Las categorías de enseñanza se esquematizan en el siguiente cuadro.



La educadora enseña a los niños y niñas del grupo a participar en las diversas actividades de escritura que se realizan en el aula, de esta forma los niños aprenden el lenguaje escrito en un amplio sentido es decir; como práctica cultural, al participar e interactuar en las diversas situaciones de escritura y con una usuaria activa de ésta. La educadora muestra y promueve el uso de la escritura en los niños y niñas, usando modelos, promoviendo sus producciones, aceptando sus intentos con códigos propios, etc. Los niños y niñas son apoyados y guiados por la educadora y por sus compañeros más expertos durante el proceso de apropiación de la escritura.

a) Construye y usa modelos

El uso de modelos de escritura en situaciones significativas para los niños y niñas constituye una estrategia importante en el apoyo de sus producciones escritas (Ferreiro 1991, 22), posibilitando su participación con la lengua escrita en las diversas situaciones al realizar creaciones escritas con cierta convencionalidad.

Uno de los primeros modelos formados con la participación de niños y niñas en este grupo son las tarjetas con el nombre propio, situación desarrollada a partir de la preocupación de la maestra por conocer los nombres de los integrantes del grupo. Las tarjetas constituyen una pauta significativa, tanto en el reconocimiento de sí mismos, como en la identificación de sus pertenencias. La tarjeta configura una regla utilizada en diversos momentos. El niño o niña reconoce su pertenencia, identidad y rasgos personales plasmados en su nombre escrito; delimita los objetos como suyos y reconoce los de los otros miembros del grupo; participa en las tareas grupales e individuales.

Las tarjetas con los nombres propios son elaboradas en cartulina, en cada una de ellas la educadora escribe el nombre de un niño o una niña, posteriormente, los niños remarcan las letras del nombre escrito por la educadora, en el contorno de la tarjeta le pegan papel crepé, al lado del nombre escrito le dibujan un “sello personal” y remarcan el nombre, tomando como referencia el nombre escrito por la maestra.

El modelo del nombre propio permite a los niños participar en varias situaciones e identificar sus trabajos y pertenencias; por ejemplo, la educadora realiza sobres de papel revolución¹. Los sobres son repartidos a cada niño y niña del grupo, después de introducir sus recortes la educadora les pide escribir su nombre. Algunos niños y niñas le dicen que no saben como hacerlo, la educadora señala el lugar en donde se encuentran las tarjetas con su nombre. Los niños van por los plumones y se sientan o se paran frente a su nombre y lo escriben a partir del modelo que tienen en la tarjeta. Cuando los niños terminan de

¹ La educadora dobla una hoja en tres partes, dos engrapa por las orillas y la tercera la dobla para que sirva de lengüeta.

escribir su nombre muestran el sobre a la educadora, ella les da indicaciones sobre las letras que les faltan y la forma de escribirlas.

Al escribir su nombre e identificar cada sobre como suyo, los niños y niñas utilizan un instrumento de registro de objetos personales y de tareas escolares. La educadora no sólo produce letreros con los nombres de los niños y niñas del grupo, también crea contextos de escritura es decir; favorece la actuación del grupo en situaciones sociales de escritura. A partir de los letreros los niños son capaces de identificar sus pertenencias, por ejemplo, escriben su nombre en los sobres, en manteles individuales del desayuno del día de muertos, en sus dibujos libres, etc. en cada objeto y trabajo escolar donde se requiere señalar sus objetos personales o tareas a realizar.

La educadora solicita a los niños y niñas la escritura de su nombre, y crea un ambiente de intercambio comunicativo en el cual es posible conocer los usos, propósitos y productos de escritura. Con estas acciones provoca el desencadenamiento de diversas situaciones de interacción entre los niños y las niñas sobre los letreros y otros materiales donde aparece su nombre (gafetes, etiquetas de los lapiceros, etc.).

La educadora utiliza diversos modelos y con ellos permite a los niños participar en contextos variados además de apoyar su enseñanza y dar continuidad al construir una referencia común. De este modo, los integrantes del grupo utilizan las tarjetas con los nombres propios como identificadores de los trabajos y objetos personales.

Los cuadros con los días de la semana, son otro ejemplo del uso de modelos. Los cuadros se ubican centrados arriba del pizarrón, son elaborados en rectángulos de unisel y a partir de ellos la educadora escribe la fecha, mostrando así cómo utilizarlos. Además de éstos, en cierto momento se utiliza un letrero con el nombre del mes.

Cuando la educadora entrega a los preescolares la actividad del registro de la fecha (ver capítulo anterior), el grupo tiene la oportunidad de utilizar los letreros con los días de la semana, al mismo tiempo, la propia actividad requiere ubicar los días de la semana como

parte del mes, razón por la cual se introduce el conocimiento del mes dentro de la actividad. Se introduce el letrero de apoyo para que los niños o niñas registren la fecha. Estos modelos apoyan las producciones de los preescolares en los diversos contextos que requieren la calendarización de las actividades. La educadora vitaliza los modelos al proponer a los niños intervenir en las diversas situaciones de la jornada escolar, ubicando el trabajo del grupo en el marco cultural de referencia.

El registro de la fecha es otra de las situaciones que la educadora construye con la ayuda de los niños y las niñas. Desde los primeros días, con apoyo del grupo la educadora diseña las diversas fases del futuro trabajo, después, los días se agrupan con las primeras semanas del ciclo escolar, días y semanas, se convierte en el contexto de colaboración diferenciada, la cual conlleva un cambio en ciertos aspectos de la dinámica situacional, por ejemplo, la educadora pregunta el día, la fecha, el mes y el año de manera continua hasta el momento de conseguir un sentido general en el grupo.

En la escritura de la fecha existe una participación diferencial: central o periférica, sin embargo, dicha participación genera un aprendizaje en los preescolares desarrollando procesos sociales de comunicación. La educadora pregunta al grupo la fecha, los niños o niñas que contestan en forma correcta pasan al pizarrón a escribirla; de ésta forma, su registro se realiza por tres o cuatro niños y niñas, el resto del grupo observa como desarrollan la actividad estos tres o cuatro niños y niñas.

En el siguiente segmento de registro, se presenta el uso de los rectángulos de unisel como modelos de apoyo a la escritura y participación de los niños y niñas del grupo:

Educadora: ¿A ver que día es hoy?

Ivan: Martes

Educadora: ¡Muy bien Ivan! ¿De que color esta martes? (Ubicándolo en los rectángulos del pizarrón con los días de la semana).

Niños: Amarillo.

Educadora: Amarillo, ahora Ivan, agarra el gis y por favor pon martes, esta de color amarillo, ándale Ivan...

...

César escribe el número doce junto a la palabra martes

Educadora: ¡Bien Giovanni! Digo César ¿y de qué mes?

Niño: Patria

Educadora: ¿Y cuál es?

Isabela y Héctor: Septiembre

Educadora: Pásale Chabela. Ahí esta he, (la educadora les señala que acaba de pegar el letrero del mes de septiembre) ya puse ahí septiembre para que lo vayan escribiendo.

Isabela escribe en el pizarrón septiembre a partir del letrero que pegó la maestra en el pizarrón.

Educadora: ¡Bien! Gracias ¿de qué año?

La situación anterior finaliza con una lectura por parte de la educadora; a la cual se unen algunos niños y niñas a veces repitiendo después de la educadora y en otros momentos, recordando lo que se escribió. Toda acción de enseñanza de la educadora provoca una actividad en los niños y niñas y la interacción del grupo con la educadora produce una serie de respuestas donde se manifiesta el sentido y significado del aprendizaje escolar por parte de los preescolares.

Los modelos no son materiales disecados o simples adornos en el aula de preescolar, los letreros se elaboran y se utilizan activamente en este grupo, cobran vida desde el instante de nacer, ya sea como propuesta de los niños y niñas del grupo o como interpretación de los intereses de los niños y las niñas del grupo por la educadora. Los diversos modelos se convierten en los recursos de apoyo a la participación escrita del grupo y son detonadores del aprendizaje al estar al alcance de cada niño o niña y al tener un uso significativo en la clase.

b) Modela participación

La educadora no sólo produce modelos de apoyo a la participación escrita de los niños y niñas del grupo, también muestra los usos de estos modelos. La educadora modela formas de resolver o actuar ante diversas situaciones de la lectura y la escritura donde se ve involucrada.

La maestra modela usos de manera explícita e implícita, Rogoff (1994) señala como son valiosas las acciones de los adultos o niños más expertos que muestran a los pequeños formas de resolver ciertas situaciones: "Los cuidadores deciden los momentos más oportunos para que el niño realice determinadas actividades y facilitan su aprendizaje,

regulando la dificultad de las tareas y modelando ejecuciones maduras, durante la participación conjunta en la actividad. “ (Rogoff 1993, 41). La utilización de modelos constituye una muestra de formas de actuar y resolver ciertas situaciones y el niño o niña aprende de estas lecciones concretas.

La educadora hace un uso explícito de los modelos de los días de la semana, al tomarlos como referentes de escritura en las diferentes ocupaciones escolares como un instrumento de apoyo en la definición del tiempo de los diversos ejercicios escolares y no como simples rectángulos de unisel; el material toma sentido y significado a partir del uso que le da la educadora. Existen situaciones en las cuales la educadora implícitamente muestra a los niños y niñas el uso de otros modelos, por ejemplo, cuando ella tiene dudas (ortográficas) sobre cómo escribir el nombre de alguna niña o niño los llama y lee su gafete; mientras los niños y las niñas observan el actuar de la educadora. A continuación se muestra como la educadora utiliza el gafete de una niña como modelo con la meta de escribir el letrero de su nombre:

Educadora: Yocelin, ven hija

Yocelin se levanta de su lugar, va con la educadora, ella se encuentra escribiendo los nombres de los niños y niñas del grupo sobre un mueble en tarjetas de cartulina. Yocelin se para de puntas a fin de observar lo que la educadora hace en el mueble. La educadora ve el gafete de Yocelin y escribe su nombre en la tarjeta, al mismo tiempo, le indica que se puede ir a sentar.

En la acción anterior existe una instrucción tácita de la educadora con los niños, ellos y ellas la observan al usar el gafete como referente de cierta información. Los niños aprenden el tipo de información que contiene el gafete desde los primeros días del ciclo escolar lo reconocen como un identificador personal, desde el inicio, las educadoras lo utilizan para conocer o ubicar a los niños en los grupos, en él aparece información sobre el nombre del niño o de la niña, su edad, el grupo en el cual esta inscrito y el nombre de la educadora encargada del grupo.²

² Se cuenta con evidencia empírica en la cual se muestra como al solicitarle el nombre a los niños y niñas de preescolar, enseñan su gafete. Los y las preescolares aprenden sobre la información del gafete al formar parte de la comunidad y de las demandas de un mundo alfabetizado. Ver capítulo anterior

La educadora da a conocer el uso de la escritura en situaciones reales y cercanas al grupo, fundamentalmente al señalar el nombre de los objetos construidos por niños y niñas: dibujos, cartas, recetas, trabajos, proyectos, etc. De esta forma amplía la utilidad a otros terrenos donde el grupo realiza distintas actividades con la escritura, en algunos casos los preescolares comienzan a ensayar formas de representación escrita de los materiales, objetos y elementos del ambiente escolar y social que les rodea.

A continuación se presentan algunas de las indicaciones señaladas por la educadora a fin de orientar a los niños durante una actividad de dibujo. La educadora construye los modelos y orienta sobre su uso, cómo y cuándo utilizarlos en las actividades de escritura. Las siguientes frases son extraídas de los registros y se han seleccionado como ejemplos de los procedimientos mencionados:

Educadora: Ponle tú nombre, porque si no tiene tu nombre no sé de quien sea.

(...)

Educadora: Claudia, tu ya tienes tu nombre. Claudia, busca tu nombre para que lo pongas bien, fijate como esta tu nombre.

(...)

Educadora: ¡Muy bien! Pónganle su nombre, ya saben donde esta su nombre he:::

Los niños y niñas del grupo a partir de los modelos, participan en la identificación de sus productos, la educadora durante la situación de escritura da indicaciones sobre la función e importancia de escribir el nombre en sus pertenencias, promueve el uso de los modelos y la importancia de los mismos como referente convencional. La educadora sin darse cuenta da una serie de recomendaciones ancladas en situaciones significativas para los niños y niñas del grupo.

c) Propicia la interacción entre iguales durante la participación escrita

La interacción entre iguales es un campo fértil en el incremento de habilidades, capacidades y destrezas en los individuos, la actuación entre individuos supone la comparación, el reconocimiento mutuo, la ayuda, la organización y el esfuerzo compartido a fin de tratar de encontrar una respuesta común a los problemas generados por las distintas

situaciones. La interacción entre iguales es útil a fin de lograr el aprendizaje, los niños actúan entre ellos, despliegan y exhiben su conocimiento, ideas e informaciones y a la vez contrastan sus supuestos con miras a encontrar un conocimiento consensado, compartido y validado socialmente.

La interacción permite a los niños realizar actividades complejas y más maduras, difícilmente alcanzables sin la ayuda del otro. En las discusiones con los otros se argumenta y buscan acuerdos consensados, A la par, el más experto apoya al menos conocedor, buscando propiciar una comprensión clara y sencilla del problema (Dyson, 1989).

La educadora permite y propicia durante el desarrollo de las actividades la interacción entre los compañeros; ella deja que los niños se apoyen al realizar actividades de escritura. En el registro de asistencia se observa claramente el apoyo entre los niños. La educadora muestra como realizar el registro de asistencia primero en el pizarrón y después lo pasa a un espacio en la pared. La educadora pide al grupo su apoyo con objeto de contabilizar cuántos niños y niñas asisten ese día. Uno de los niños del grupo -Luis Armando- se ofrece como encargado de la actividad, después de contar a sus compañeros, la maestra, le pide escribir en una tarjeta el número de niños que asistieron a la clase.

Luis Armando, toma la tarjeta y después de algunos segundos solicita ayuda a la educadora. Ella le da algunas recomendaciones e instrucciones, sugiriéndole que siga el procedimiento de descomposición de cifras a dígitos, también le ayuda a recordar cierta información extraescolar necesaria como apoyo a su producción escrita. A Luis Armando no le ayudan mucho las orientaciones dadas por la educadora en ese momento porque no logra recordar la representación gráfica del número. Sin embargo, a otros niños, que en ese momento participan de manera periférica, les ayuda a recordar. La educadora permite a éstos niños apoyar a Luis Armando en la actividad. El grupo sugiere la información requerida y orienta a Luis Armando a fin de concretar su participación escrita. A continuación se presenta parte del registro de la actividad:

Educadora: Toma Luis Armando, pon el quince.
Luis Armando toma la tarjeta e intenta escribir

(...)

Luis Armando: Maestra ¿Cómo es?

(...)

Educadora: El uno, pon el uno

Luis Armando: ¿Cuál es?

Educadora: Un palito

Luis Armando escribe

Educadora: Y ahora este::: ¿Si has visto el canal cinco?

Luis Armando le dice no con la cabeza

Educadora: ¿No has visto el canal cinco, donde salen los Power Rangers?

Niños: Yo sí, yo sí.

Luis Armando: Tengo que traer una televisión.

(...)

Algunos niños se acercan para decirle a Luis Armando como es el cinco.

En el registro anterior, se observan los procesos de apoyo a la actividad y recuerdo de indicaciones. El apoyo del grupo a cualquiera de los miembros logra incidir en los procesos de comprensión compartida de los problemas y la resolución de los mismos en un contexto social y cultural de trabajo escolar. En el otro extremo, las tareas dentro del salón de clases son definidas por la secuencia cotidiana y rutinaria del trabajo de enseñanza, con esta estructura de significados, el grupo es capaz de solucionar los diversos problemas generados por el aprendizaje escolar a partir del apoyo entre iguales y del docente que permite la interacción entre ellos.

d) Acepta producciones diversas

La educadora crea contextos comunes de participación diferencial de acuerdo con las características del grupo. Los niños y niñas del grupo no puedan leer o escribir de manera convencional, sin embargo; cada uno de ellos participa en las diferentes actividades de escritura de acuerdo a sus propios conocimientos. La educadora en las situaciones creadas permite a los niños participar en las actividades de escritura, donde las formas de representación elaboradas por ellos, dan pie a sus interpretaciones de la escritura no convencional, es decir respuestas creativas donde se expresa su capacidad de leer y escribir

Los niños dibujan en el friso las actividades a desarrollar en el proyecto, cuando terminan, la educadora se acerca y les pregunta sobre lo representado en sus dibujos, escribe a un lado las ideas expresadas por los niños. Mientras esto sucede, Teresa (una de las niñas que

participó en el equipo que realizó el friso) termina su dibujo y lo completa con escritura como regularmente lo hace la educadora. Cuando la educadora le pregunta sobre su dibujo, Teresa le dice lo que representa y lee lo que escribió la educadora observa y continua preguntando como sigue:

Educadora: ¿Qué es esto?

Teresa: Una bailarina, y aquí dice (señalando sus grafías E T O H I)

Educadora: ¿Y aquí dice la bailarina?

Teresa asienta con la cabeza

Educadora: ¡Okey! ¿Esto que es? (Preguntando a otro niño).

Como podemos notar la educadora al interactuar con los niños y niñas, en este caso, con quienes elaboraron el friso, les muestra indirectamente como pueden acompañar sus dibujos con una representación escrita, esto es observado por Teresa e inmediatamente es aplicado en su dibujo. La educadora respeta la producción escrita de la niña y deja que Teresa escriba como pueda. La educadora respeta la escritura de los niños y a la vez muestra de forma incidental la manera convencional de representar las acciones, con lo cual propicia la reflexión de los niños sobre la escritura.

e) Involucra a los niños en situaciones y eventos de escritura complejos

La interacción del adulto con el niño o la niña amplia el desarrollo de las capacidades infantiles. La participación de la niñas y niños en una actividad compleja con ayuda de un adulto posibilita sus actuaciones y los prepara paulatinamente para próximos desempeños.

La educadora involucra a los niños y niñas del grupo en situaciones y eventos de escritura complejos. El grupo realiza actividades diversas no sólo de copia de textos, también expresan sus ideas sobre los problemas de la escuela, la familia, la sociedad, entre otros. La educadora en estos casos pide al grupo su opinión ya sea de manera oral o por escrito, proporcionando ayuda en la elaboración de los escritos. Al realizar los escritos los niños y las niñas ponen en juego sus capacidades de comprensión, manejo de información, planeación de acciones, conocimiento del medio, expresión y recuerdo de diversos sucesos.

Si bien es cierto, los preescolares no elaboran textos como los adultos o personas alfabetizadas, conocen los procesos por medio de la intervención de la educadora y al participar en la construcción de los mismos.

Durante el proyecto del circo el grupo decide presentar la función a los padres, por lo cual se hace necesario elaborar una invitación, la educadora retoma sus propuestas y pregunta lo que se utiliza en las invitaciones, ellos indican como elaborar invitaciones, esto demuestra su conocimiento social sobre este tipo de texto, la educadora los involucra a los niños en la redacción del texto como sigue:

Niña: Una invitación

Educadora: Una invitación, ¡exactamente!, una invitación y ¿qué es lo que dice esa invitación?

Armando: Poner un muñequito y una tarjeta.

Educadora: ¡Exacto!, Poner un muñequito y una tarjeta, ¿qué va a decir la tarjeta?.

Isabela: Los invito

Se empalman varios comentarios de los niños acerca de las tarjetas.

Educadora: A ver escuchen, uno por uno, a ver primero esta:: Chabela, los invito a qué, Chabela

Isabela: Los invito al circo

Educadora: Ahora tu Francisco, ¿qué decías?

Francisco: Los invito al circo, en la escuela Papaki va a ver un circo,

Educadora: Bien ahora, Armando

Armando: Que le ponemos los niños, le ponemos, a los niños les ponemos, que unos niños van a ser Leones y otros niños van a ser payasos.

Educadora: Miren, vamos a hacer las invitaciones con lo que dice esta Chabela, Francisco y Luis Armando, podemos poner, te invito al Circo Papaki, que se va a hacer en la escuela en donde los niños van a hacer leones, payasos, qué más dijiste(...)

En las invitaciones la educadora organiza la participación oral de los niños con el pretexto de reconstruir el texto de la invitación, algunos de ellos tienen experiencia con este tipo de texto, así que aportan su conocimiento permitiendo construir el texto considerando las aportaciones de varios compañeros. A partir de sus propuestas ella elabora oralmente un posible texto para la invitación. La educadora los involucra de esta forma en una situación de escritura significativa para ellos, incorporan lo que saben y lo acordado durante la clase. También extiende su conocimiento sobre la lengua escrita, señalando cómo incorporar varias ideas en una sola "redacción".

f) Permite la toma de decisiones ante la tarea de escritura

La educadora después de establecer ciertas actividades y modos de proceder en ellas, permite a los niños y niñas participar en las tareas de escritura, como se ha notado en un clima de aceptación de participaciones diversas.

Las situaciones de escritura se han organizado desde el inicio en colaboración con los niños, niñas y educadora, de modo que paulatinamente los niños adquieren ciertas capacidades de resolver y actuar ante algunas tareas, es decir son capaces de decidir el modo de proceder con objeto de lograr la actividad de escritura. La educadora enfrenta a los niños a ciertas decisiones ante una tarea de escritura significativa, se trata de titular el proyecto de trabajo que se ha acordado desarrollar en el grupo, la educadora inicia indicándoles a los niños la actividad a realizar, a diferencia del ejemplo anterior, los niños no tienen un referente social que auxilie su participación (en el apartado anterior ellos conocen el tipo de texto de las invitaciones). Sin embargo; la educadora guía a los niños y niñas a redactar una oración donde se incorporen los elementos acordados previamente. La educadora recoge las participaciones de los niños y las escribe en el pizarrón, dejando claro que se trata de un acto de escritura, ella construye el título del proyecto de la siguiente forma:

Educadora: ... A ver ¿cómo se va a llamar nuestro proyecto?.

Niña/os: =====

Educadora: Es como dice Francisco, ¿cómo vamos a integrar las dos cosas? el circo y el tren

Niña/os: =====

Educadora: ¿cómo? piensen

Niña/os: =====

Educadora: Piensen cómo le podemos llamar.

Niña/os: =====

Francisco: El tren lleva al circo

Educadora: El tren lleva al circo, a ver vamos a ponerlo (la educadora escribe en el pizarrón)

Educadora: El tren (cada palabra que escribe la va diciendo)

Niña/os: Lleva al circo

Educadora: Lleva (escribe)

Niña/os: al circo

Educadora: al (escribe)

(Un niño repite lo que la educadora va diciendo)

Educadora: Circo, ajá este es un nombre que otro se le puede poner,

Niños: El tren lleva al circo Papaki.

Educadora: ¡Ajá! Qué otro nombre se le puede poner a nuestro proyecto, aquí ya (señalando en el pizarrón) como le hizo Francisco viene integrado, el tren y viene integrado el circo, ¡muy bien!. Qué

otro se le puede poner, no nada más quiero que piense Francisco habemos treinta niños en este salón y solamente uno esta pensando.

La educadora invita a los niños a participar y seguir proponiendo otros títulos como lo hizo Francisco a fin de poder integrar los dos juegos que se planearon con anterioridad, deja que los niños decidan el nombre y lo expongan.

Al titular el proyecto de trabajo que los niños y niñas del grupo han decidido trabajar, la educadora los involucra en una tarea de escritura compleja, pero además de esto, hace que los niños tomen ciertas decisiones acerca de la composición del título para poder concretar la tarea, en ésta se establece el papel de la educadora, ella no titula el proyecto; solo guía y recoge la participación de los niños y niñas escribiéndolas en el pizarrón, el papel de los niños en ese momento es el de creadores.

La educadora al invitarlos a pensar logra otro título del proyecto; en esta ocasión al escribir algunas de las participaciones los va cuestionando, esto hace que reconstruyan su oración a fin de quedar lo más completa posible.

Educadora: Entonces cuál queda mejor, “El tren lleva al circo Papaki” o “Todo el circo viaja en el tren”..

Un niño: Los dos

(...)

Educadora: Porque el tren nada más lo va a llevar y lo va a dejar ¿sí o no?

Niña/os: Si

Educadora: A dónde va a llegar el circo, a un qué

Saúl: A un lugar

Niña: A donde hay gente

Educadora: ¿A donde hay gente verdad?. Y si escogemos todo el circo viaja en tren qué va a pasar

Niño: No se va a poner

Francisco: No va a saber la gente cómo se va a llamar

Educadora: ¡Exacto!, no se va a poner ni vamos a saber que ahí va un circo, verdad, entonces vamos a quitar todo el circo viaja en tren (Borra del pizarrón) y vamos a dejar el Tren lleva al circo Papaki, ¿a dónde lo va a llevar? también tenemos que decir a dónde porque si no.

Los niños y niñas proponen diferentes lugares, mar y desierto, se reflexionan sobre ellas y se rechazan.

Saúl: A México

Educadora: A México. A ver El tren lleva al circo Papaki a México. ¿Si esta bien?

Niña/os: Si

Educadora: A ver ahí les va, se los voy a leer y ustedes me dicen si esta bien o le quitamos o le ponemos o ya. (lee) El tren lleva al circo Papaki a México, ¿si esta bien?

Niña/os: Si (coro).

La educadora logra que los niños construyan dos nombres para el título del friso, ella los escribe en el pizarrón y los ayuda a reflexionar en el más idóneo valorando y considerando lo que está escrito, cuando se selecciona el título, se lee y se decide si expresa lo que se quiere o necesita completarse. Ella muestra de esta forma el proceso del escritor, escribir, leer, completar/aclarar y reescribir. La educadora trabaja sobre la construcción escrita haciendo reflexionar a los niños y niñas del grupo. Al involucrarlos en un acto de escritura la educadora permite que tomen decisiones, escribe lo que proponen, lee que escribieron y deciden si se entiende o le hace falta algo. La educadora al preguntarles integra al título, el nombre del circo y el destino a dónde se quiere llegar.

Durante el desarrollo de este apartado demostramos las diversas formas utilizadas por la educadora a fin de incorporar a los niños en las situaciones de escritura. Cada acto humano condensa conocimientos socioculturales que cobran su cabal sentido en el momento de realizarse; las demandas del medio exigen a los individuos determinados saberes de circulación social, aprendidos en los distintos momentos de la interacción social. Así por ejemplo, los niños aprenden acerca de las funciones del texto y la escritura cuando la educadora lee a los niños diversos textos informativos como el periódico, las revistas, los comunicados escolares etc. Paralelamente los niños se inician en el uso auténtico de la lengua escrita en situaciones de aprendizaje provocadoras extraídas del mundo y de las demandas del mismo, como el registro de fecha, la identificación de sus pertenencias con su nombre, la producción de invitaciones para la presentación de sus eventos etc.

Al promover la participación de los niños y niñas la educadora les enseña a leer y a escribir. La educadora construye una serie de actividades en las cuales los niños y niñas del grupo participan de acuerdo a sus conocimientos y esto les permite diversificar su participación y aprender de los otros; a la vez construyen y usan modelos y procedimientos logrando ampliar sus experiencias.

3. “YO SOY ENEMIGA DE ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR”: CONTRADICCIONES ENTRE EL HACER Y EL PENSAR DE LA EDUCADORA

Hasta ahora se ha examinado el trabajo que la educadora realiza con los niños y niñas del grupo de preescolar, logrando evidenciar el uso de prácticas que incorporan a los miembros del grupo en las situaciones de lectura y escritura. Hemos resaltado como las situaciones desarrolladas forman parte de una negociación en la cual los niños y la educadora intervienen.

La educadora propicia una serie de interacciones que permiten a los niños desplegar sus conocimientos acerca de la lengua escrita e indagar cosas nuevas que necesitan saber. Sin embargo, esto no lo hace plenamente, en muchas ocasiones ella no explota por completo las situaciones de enseñanza que ha creado con tanto cuidado. Por ejemplo, en las páginas anteriores se describió cómo la educadora llamó a una de las alumnas de su grupo y utilizó su gafete para escribir el nombre de la niña sin hacer ningún comentario:

Educadora: Yocelin, ven hija

Yocelin se levanta de su lugar, va con la educadora, ella se encuentra escribiendo los nombres de los niños y niñas del grupo sobre un mueble en tarjetas de cartulina. Yocelin se para de puntas a fin de observar lo que la educadora hace en el mueble. La educadora ve el gáfete de Yocelin y escribe su nombre en la tarjeta, al mismo tiempo, le indica que se puede ir a sentar

El silencio de la educadora en este caso es inquietante por que desaprovecha una oportunidad para hacer reflexiones importantes con Yocelín sobre las letras que componen su nombre, sobre el uso del gafete como una práctica de identificación y como una fuente de datos en ciertas situaciones, y sobre la convencionalidad ortográfica. Es decir, la maestra no hace explícitas las acciones que está realizando, y por ello, pierde la oportunidad de dotar al gafete de múltiples significados y de diseminar información importante en el grupo.

Como el ejemplo anterior, hay muchos. Por razones de espacio, aquí se apuntará solamente uno más. Previamente se presentó el siguiente ejemplo donde la maestra y los niños escriben colectivamente:

Educadora: ... A ver ¿cómo se va a llamar nuestro proyecto?.

Niña/os: =====

Educadora: Es como dice Francisco, ¿cómo vamos a integrar las dos cosas el circo y el tren?

Niña/os: =====

Educadora: ¿Cómo piensan?

Niña/os: =====

Educadora: Piensen cómo le podemos llamar.

Niña/os: =====

Francisco: El tren lleva al circo

Educadora: El tren lleva al circo, a ver vamos a ponerlo (la educadora escribe en el pizarrón)

Educadora: El tren (cada palabra que escribe la va diciendo)

Niña/os: Lleva al circo

Educadora: Lleva (escribe)

Niña/os: al circo

Educadora: al (escribe)

(Un niño repite lo que la educadora va diciendo)

Educadora: Circo, ajá este es un nombre que otro se le puede poner,

Niños: El tren lleva al circo Papaki.

Educadora: ¡Ajá! ¿Qué otro nombre se le puede poner a nuestro proyecto?, aquí ya (señalando en el pizarrón) como le hizo Francisco viene integrado, el tren y viene integrado el circo, ¡muy bien!. ¿Qué otro se le puede poner?, no nada más quiero que piense Francisco hablemos treinta niños en este salón y solamente uno esta pensando.

El fragmento anterior ilustra como la educadora involucra a los niños en el proceso de nombrar al proyecto, un proceso que es parecido a la elaboración de un título. En el desarrollo de la interacción, se muestra que el proyecto se podría llamar de diferentes maneras y la educadora recupera las propuestas de los niños. Finalmente busca reconciliar e integrar las diferentes sugerencias. No obstante, esta pudo haber sido una valiosa oportunidad para mostrar diferentes portadores de títulos y cómo se vinculan con el contenido (una cartelera por ejemplo). Es decir, el uso de los títulos se ubica en un universo muy amplio de rúbricas y nombres para funciones teatrales, películas, libros, eventos culturales, etc. La posibilidad de relacionar un texto con otro es una fuente importante de conocimiento y significado en la cultura impresa. Igualmente, la educadora escribe frente a su grupo pero no hace público lo que está haciendo: no habla de las letras, no menciona cómo inician las palabras ni proporciona ningún otro tipo de información pertinente que favorecería el acceso de los niños al mundo letrado.

Estos ejemplos se vuelven a tomar por que se ve cómo la educadora favorece situaciones de enseñanza dirigidas a facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura pero no acaba de hacer explícita la información y las prácticas necesarias para apoyar el desarrollo de sus alumnos y de sus alumnas. Dada la riqueza de participaciones que la maestra permite y

fomenta, no deja de ser preocupante cómo ella misma no logra anclar valiosa información a las situaciones específicas de lengua escrita que ella ha creado para enseñar a leer y escribir a los niños y a las niñas. Siendo ella la adulta letrada, es la única del grupo con la posibilidad de diseminar ciertos conocimientos, cuando menos al principio del año escolar. No es suficiente crear las situaciones y permitir la participación de todos, enseñar a leer y escribir en un ambiente alfabetizador requiere insertar información pertinente y específica en los momentos de uso auténtico de la lengua escrita. No se trata de olvidar a las letras, sus formas y sus valores sonoros en el nivel preescolar, se trata de contextualizar esta información para que tenga un significado vinculado con las múltiples dimensiones de la lengua escrita.

La maestra vive una contradicción continua entre una visión y otra y ésta se ve manifestada durante las entrevistas efectuadas a la educadora. Sus comentarios, como ya se señalaron transitan entre el reconocimiento de aprendizajes significativos de los niños hasta la adquisición de habilidades motrices.

Por ejemplo, la educadora en la segunda entrevista realizada al término de las observaciones de clase señala: “Soy enemiga de enseñar a leer y escribir” y explicó con un largo ejemplo que no se trata de imponer ejercicios a los niños y a las niñas sino despertar en ellos un interés por la lectura y la escritura como si lo primero fuera sinónimo de enseñar a leer y escribir y lo segundo no lo fuera. Numerosas veces señaló que no hay que enseñar a leer y escribir no más por que sí, que las letras solas no significan nada, que las “bolitas” y los “palitos” no son lo mismo que “escribir”, que los niños se aburren de los ejercicios, que no tiene caso ejercitar a los niños en el trazo sino que entiendan lo que están haciendo: los comentarios sobre los ejercicios son interminables y en ocasiones contradictorios. Sin embargo, al tratar de cambiar éste tipo de prácticas también se abre la posibilidad de aceptar, por la carencia de un criterio definido, a todas las actividades que se realizan en el aula como antecedente a la lectura y la escritura.

En este sentido, la educadora señaló:

...en todos lados se lleva la lecto-escritura, aquí en todo momento, en la pasada de lista, en apuntar los días de la semana, o sea si la abordamos, pero cada quien la aborda de diferente forma y cada quien la está enseñando... de diferente forma, entonces he tratado de hacer innovaciones al pasado de lista, al, al-l-l ir al baño que se yo para que ellos desde ahorita empiecen con la lecto-escritura, **para que** entonces en enero o febrero que agarremos el cuaderno ya tengan una noción de qué es el número y su cantidad y la letra y las características de ella, si no, no van a entender eso, es lo que está pasando.

La maestra menciona que desea realizar innovaciones en el aula, y busca señalar algunas que realiza en su trabajo (marcado por la repetición *al, al-l-l* y la inclusión del ejemplo del baño) sin precisar muy claramente en qué consisten los cambios implementados. En cambio, los cuadernos a que hace referencia la educadora contienen una selección de los llamados “ejercicios de maduración” que se decidieron utilizar en todo el jardín de niños a partir de enero o febrero, en el cuaderno se incluyen ejercicios de maduración psicomotriz como: los “caminitos”, “gusanitos” y “casitas” con trazos repetitivos; la ejercitación en el uso del espacio, el trazo de formas parecidas a las letras, la elaboración de dibujos mediante la unión de puntos, etc. Parece ser que la maestra entiende que para que estos ejercicios no carezcan de sentido, primero los niños deben vivir a la lengua escrita completa en varios contextos, para después abordar sus partes. Esto sugiere que la maestra ve una secuencia apropiada para la enseñanza de la lengua escrita que finalmente llega al mismo punto, aprender los elementos del sistema escrito de manera aislada.

La coexistencia de estos dos paradigmas—el uso de la lengua escrita en situaciones contextualizadas y la descontextualización de los aspectos mecánicos de la lengua escrita—causa una gran confusión que aparentemente subyace, cuando menos en parte, a la forma en que la maestra deja sin explicitar múltiples aspectos de la lengua escrita. En un momento dado afirma que la ejercitación de elementos aislados es obsoleta, y en el siguiente, plantea que son benéficos para los niños:

al principio sí se llevaron los ejercicios de maduración pero... ya no eran del agrado de ellos [los niños]; por que bueno, al fin y al cabo eran... la misma gata nada más que revolcada sí, los ejercicios al fin y al cabo eran los mismos... entonces los niños ya no tenían el interés, ellos preferían hacer otro tipo de cosas, que hacer el ejercicio, se les notaba luego en sus ejercicios que ya no eran con la misma motivación de llevarlos bien hechos, limpiecitos ... no fue cien por ciento... agradable para los niños [pero] si fue definitivamente un proceso bien empleado por que salieron bien, muy bien con su ejercicio motriz y ubicación del cuaderno y de espacio... que ellos fueran conociendo realmente el espacio en que deben de ocupar para cada letra o para cada ejercicio.

A partir de lo anterior podemos señalar como la educadora experimenta una contradicción con respecto a los ejercicios que se aplican como una forma de enseñar escritura en el jardín de niños. La educadora ve a los ejercicios como una medicina amarga, que si bien no es del agrado de los niños y niñas, es necesaria para sus próximos aprendizajes. Por un lado los critica al reconocer que aburren a los niños, pero por el otro lado acepta que ayudan en el dominio de ciertas habilidades consideradas como indispensables para aprender a leer y escribir.

Si se restaran las prácticas de enseñanza más conocidas del repertorio de la maestra, se crearía un vacío. Ante esta situación es urgente crear alternativas didácticas. Por el momento la educadora de este estudio se ha quedado sin una clara idea de cómo proceder, y por ello, a pesar de crear una serie de situaciones potencialmente muy ricas para enseñar a leer y escribir, su forma de intervenir con los niños y las niñas alrededor de la lengua escrita resulta incompleta y a la vez demasiado abierta, atribuyendo aprendizaje de la lengua escrita a cualquier circunstancia:

Entrevistadora: En referente a las actividades de los proyectos, ¿en todos los proyectos desarrollas la lectura y la escritura?

Educadora: Sí, en todos, en primera en el pasado de lista, pasan lista y los niños oyen su nombre y lo reconocen... después, en el día de la semana, sí; los niños saben que hay un lunes, martes, miércoles, jueves y viernes y cada día de la semana tiene un número específico y a lo mejor ya saben cual es el primero que empieza, martes, sabe que empieza con la "eme" igual que miércoles pero miércoles está más largo... en el lavado de manos intercambian opiniones, intercambian jabones, intercambian diferentes cosas y ellos están empezando a conocer más, en las actividades centrales, bueno se tienen que platicar de lo que vivieron de lo que hicieron, por que lo hicieron, que tuvo de beneficio eso que hicieron ahí se esta fomentando la lectura ¿no?. Y bueno, los ejercicios que estamos empezando a poner que son apoyo directo a la lecto-escritura.

La educadora entiende al uso del habla, sin mayor definición, como un antecedente para la lecto-escritura, y, como el habla permea todas las actividades que se realizan en el grupo parece ser que la maestra supone que sin un trabajo didáctico específico el simple hecho de hablar contribuye al desarrollo de la escritura. Sin menospreciar la importancia de la lengua oral para la alfabetización inicial, es necesario dar un tratamiento didáctico específico para que los niños y las niñas establezcan los vínculos entre la oralidad y la

escritura que puedan contribuir a su proceso de alfabetización. Aparentemente la educadora no acaba de diferenciar a la participación en situaciones de lengua escrita con otro tipo de intercambios. Por eso la educadora puede señalar de manera simultánea que los ejercicios son obsoletos pero benéficos, y a la vez, lo novedoso resulta un tanto amorfo y sin una definición clara de cómo proceder en el salón.

Estas contradicciones y otras seguramente contribuyen a que lo didáctico (entendido como qué hacer para enseñar a leer y escribir) ahora se vuelve confuso cuando antes se pretendía que fuera ordenado, específico, y restringido: cada acción estaba seriada con relación a las otras. Sin embargo, sería injusto suponer que esta situación es únicamente un problema de esta educadora: si bien la responsabilidad de lo que se hace todos los días en el salón corresponde a la docente, el desarrollo de una propuesta curricular y el diseño de una didáctica específica para la alfabetización inicial es tarea de muchos, tarea que hasta ahora no ha sido claramente cumplida.

REFLEXIONES FINALES

Al tener como fin conocer, comprender y documentar las situaciones de lectura y escritura en educación preescolar encontramos que si bien la escritura y la lectura conviven cotidianamente en el aula existe una posición poco clara por parte de la educadora sobre su hacer, visión que tiene su origen en los cambios y posiciones discontinuas que ha tenido la educación preescolar con respecto a la lectura y la escritura. Podríamos señalar que durante años la enseñanza inicial de la lectura y la escritura se ha asociado con prácticas de ejercitación para el trazo como antecedente básico a la escritura, esto ha dado origen a actividades de enseñanza que dan prioridad al código, extrayendo a la escritura de las situaciones de uso.

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron tres:

1. ¿Cuáles son las actividades de lectura y escritura que la educadora promueve en el aula?
2. ¿Cómo enseña a leer y escribir a través de estas situaciones?
3. ¿Cuál es la idea de enseñanza de la lectura y escritura que subyace a ellas?

Las situaciones documentadas demuestran como la educadora utiliza la escritura en diversos momentos, ya sea con el propósito de organizar su trabajo o ya sea con el fin de acercar a los niños y niñas del grupo a la escritura. En respuesta a la primera pregunta se señaló que en la vida cotidiana de su aula, la maestra escribe la fecha con los niños, hace registros, manda recados, pasa listas, ordena y distribuye tareas.

Para contestar la segunda pregunta, se analizó cómo la educadora promueve la participación de los alumnos de diferentes maneras, fomentando la interacción entre ellos y ellas y facilitando que compartan conocimientos. Ella, por su parte guía su aprendizaje mediante diversas acciones docentes: construye y usa modelos, modela participación, propicia la interacción entre iguales durante la participación escrita, acepta producciones diversas, involucra al grupo en situaciones y eventos de escritura complejos, y permite la toma de decisiones ante las tareas de escritura.

Finalmente se señalaron algunas de los conceptos contradictorios que subyacen a las prácticas de la educadora. El desencuentro principal entre lo que la maestra hace y piensa se ubica en sus ideas sobre la enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar: mientras crea y propicia situaciones de intercambio para los niños, sigue pensando que son las prácticas de ejercitación las que finalmente aportan los conocimientos y habilidades que los niños necesitan para aprender a leer y a escribir.

Acercar o abordar a la escritura son dos de los diferentes términos que se utilizan en el nivel preescolar para designar a aquellas acciones que la educadora debe promover en los niños y niñas para lograr aprendizajes, aunque en la idea de acercar subyace una visión de enseñanza incompleta. En el caso de este estudio, esta posición, junto con el predominio de practicas de enseñanza descontextualizadas dio lugar a que la maestra observada implementara otras estrategias de enseñanza más reconocidas y apegadas con el código.

Aunque rebasa los alcances de este trabajo, pienso que las contradicciones vividas por la maestra pueden ser comunes, y por ello, considero que es necesario trabajar en un reconocimiento de la enseñanza de la escritura como objeto social en la cual el alumno se apropia de la escritura y la lectura enmarcado por los usos que se hacen de ésta y la docente actúa de manera intencionada para enseñar a leer y escribir en estos contextos de uso.

Desde el currículum se plantea que la lectura y la escritura forman parte de nuestra vida sobre todo en las zonas urbanas, los niños y niñas preescolares conocen sobre los usos y funciones que tiene la lectura y la escritura en nuestra sociedad. Pero es necesario también reconocer desde la intervención didáctica a la lectura y a la escritura como parte de nuestra vida, con diversos usos y funciones en ella, y crear una enseñanza que no pretende aislarla de los contextos donde cobra sentido y significado.

La educadora de este estudio logra este fin parcialmente: construye día a día los contextos donde los niños y las niñas aprenden sobre la lectura y la escritura al participar en los diferentes actos de escritura, aprenden al actuar, en la convivencia diaria como usuarios de

ésta. Al utilizar la lengua escrita como usuaria activa, la educadora muestra a los niños y niñas algunas de las funciones y actitudes de los adultos alfabetizados.

La educadora en su hacer como docente reconoce a los niños y niñas como escritores o lectores en potencia esto ayuda a construir un contexto social en el cual los niños y niñas se sienten en confianza de producir distintos productos escritos logrando con esto su participación central o periférica en las diversas actividades donde la lectura y la escritura se ven involucradas. La participación diaria del niño o de la niña en las actividades de escritura, proporcionan una serie de lecciones que le permiten desarrollar conocimientos necesarios para la escritura. Sin embargo, la misma educadora no acaba de reconocer la enseñanza en su labor ya que sigue dando validez a los ejercicios mecánicos e inclusive busca darles significado a partir de las situaciones de lengua escrita que ella construye.

Por esto, es necesario construir una didáctica nueva de la lengua escrita tomando en cuenta los conceptos socioculturales para fundamentar futuras propuestas curriculares. Así mismo, esta renovación pedagógica tendría que acompañarse de una propuesta de formación de educadoras a fin de orientarlas para que las situaciones que propicien en el aula se exploten como actividades intencionales de enseñanza de la lengua escrita.

En el salón de educación preescolar se tendría que utilizar de manera constante la lectura y la escritura para que los niños y niñas del grupo participen en las actividades con el fin de garantizar que se conviertan en usuarios de la escritura desde muy temprana edad. De esta manera se busca que su entrada con la escritura sea significativa y arraigada a auténticas situaciones de uso.

Es importante que exista un ambiente adecuado para que los niños y niñas participen en las actividades de escritura y puedan exponer y probar sus conocimientos. El ambiente adecuado se construye de manera conjunta entre educadora, niños y niñas; la educadora tiene un papel decisivo por ser un adulto alfabetizado activo, con el cual aprenden sobre los usos y funciones de la escritura.

Finalmente, es necesario difundir en educación preescolar una perspectiva de enseñanza de la lectura y la escritura diferente a la que ha prevalecido para lograr explotar de manera intencionada las prácticas del uso de la lectura y la escritura en el aula de preescolar y hacer explícitos los planteamientos que soportan las transformaciones así como sus consecuencias didácticas, lo anterior podría apoyar la práctica de la educadora, sobre bases más firmes, sin olvidar el proporcionarle a la docente los referentes necesarios para la transformación de su hacer con la lectura y la escritura.

BIBLIOGRAFIA

Anderson, A. y W. Teale (1982) “ La Lecto-Escritura como práctica Cultural”. En Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. E. Ferreiro y M. Gómez-Palacios (comps.) México: Siglo XXI.

Arroyo, M. (1981) Programa de Educación Preescolar. Libro 1 México, SEP.

Barcena, M. (1982) La educación pre-escolar como instancia socializadora: institución y práctica pedagógica. Tesis de maestría. México, D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de estudios Avanzados del Instituto Politécnico nacional.

Borzzone de Manrique, A. (1994) Leer y escribir a los 5 Buenos Aires AIQUE

Clay, M (1975) What did Y write?, Aukland: Heinemann.

Cook-Gumperz, J. (1988) “Introducción: la construcción social de la alfabetización” En: La Construcción Social de la alfabetización 15-30 España Paidós/M.E.C.

Dayson, A. (1989) Talking up writing community: The role talk in learning to write (fotocopia).

Edwards, M. Y Mercer, N.(1994) “Enfoques del conocimiento y del habla en el aula, Contexto y continuidad” En: El conocimiento compartido El desarrollo de la comprensión en el aula. 21- 46 , 77-108 España Paidós/M.E.C.

Ferreiro, E. (1982) “¿Se debe o no enseñar a leer en el jardín de niños? Un problema mal planteado”. Revista Preescolar 1 (2), México: SEP. DGEP.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1994) Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales Documento DIE 37 México.

Ferreiro, E., A Pellicer, B. Rodríguez, A. Silva y S. Vernon. (1991). Haceres quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria. México SEP Libros del rincón

Ferreiro (1997). “El espacio de la lectura y la escritura en educación preescolar” En: Alfabetización Teoría y Práctica. 118-122 México Siglo XXI

Goodman, Y. (1982). “El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños” . En Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. E. Ferreiro, y M. Gómez Palacios (comps.) México: Siglo XXI.

Goodman, K. (1989). Lenguaje integral Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.

Goodman, Y. y Goodman, K. (1990). "Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total" En: Vogotsky y la educación. L. Moll (comp.) Cambridge: Aique.

Kalman, J. (1993). "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual las dimensiones sociales de la alfabetización". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 23 (1) 87-95 México.

Kalman, J. (1994). "Alfabetización y enseñanza. El papel del contexto en el proceso de aprendizaje" Ponencia presentada en el encuentro de especialistas sobre Necesidades Educativas Básicas de los adultos INEA, México. D.F. Nov.

Kalman J. (1996). Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social (Documento DIE 51) México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

Kalman, J. (1998). Writing an the Place Sto. Domingo Hampton Press. Cresskil N.J.

Kohl de Oliveira, M. (1996). "Pensar la educación: Las contribuciones de Vigotsky En: Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate 45-68 México Paidós Educador.

McCormick L. (1992). Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria Argentina Aique

Nemerovsky M. (1995). "La integración de contenidos. El papel de lo general y lo específico: ¿un problema didáctico? En: Arroyo M. Coord. La atención del niño Preescolar entre la política educativa y la complejidad de la práctica Antología 89-112 México Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano

Reder, S. (1994). "Practice- Engagement Theory: A sociocultural approach to literacy across languages and cultures" En Ferdman, B., Weber, R. Ramírez, A. Literacy across Languages and Cultures. New York; state University of New York Press.

Rockwell, E. (1982). "Los usos escolares de la lengua escrita" En Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. E. Ferreiro y M. Gómez -Palacios (comps). México: Siglo XXI.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social España: Paidos

Saville-Troike, M. (1982). The Etnography of Comunication Oxford: Basil Blackwell.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de educación Primaria y Normal, Dirección general de Educación Preescolar (1976). Guía didáctica para jardines de niños. México.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Elemental, DGEP (1988). Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México

Secretaría de Educación Pública (1992). Programa de Educación Preescolar México

Secretaría de Educación Pública (1993). “Español”. En: Plan y Programas de Estudio 1993 Primaria Educación Básica México.

Street, B (1993) Cross cultural approaches to literacy. Cambridge University Press.

Vigotsky, L. (1978). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores España Grijalbo

ANEXOS

Fecha	Práctica					
	Registro de fecha	Registro de asistencia y/o cumplimiento	Mi cuaderno de trabajo	Lectura	Escritura de recados	Nombre Propio
I. 31 de agosto	La educadora escribe la fecha, a partir de los rectángulos de unisel. (introduce)	La educadora registra la asistencia de niños-ñas en el pizarrón (núm-dib.) suma y escribe la asistencia total		La educadora lee los días de la semana de los rectángulos de unisel. Silabea mar-tes La E para escribir nombre lee el gafete. Lee y entrega los letreros del nombre		La educadora escribe primero en el pizarrón y después letreros con los nombres de los niños Los niños remarcan su nombre y le ponen un dibujo
II. 5 de septiembre	La educadora escribe la fecha/compara escritura de los días.	Registra el material que llevan los niños Escribe el número de niños, niñas y el total que asistió.		Silabea el mes de septiembre a la vez que lo escribe. Entrega los sobres con el material leyendo el nombre		La E les pide a los niños que escriben su nombre en un sobre/ a partir de los letreros de los nom. orienta la escritura de su nombre.
III. 7 de septiembre	La educadora escribe la fecha/compara	Los niños escriben el número de niños y niñas que asistió La E realiza la lista del estado nutricional de los/as niño/as	Lee las etiquetas de identificación del libro de texto y los entrega. Exploran el cuaderno de trabajo	El nombre de los niños en el gafete	Escribe en el pizarrón de avisos que va a ver junta	
IV. 2 de septiembre	La E. pide a los niños que escriban la fecha. Escribe letrero del mes lo pega en el pizarrón. (modelo)	Registra en una lista los niños que llevan el cepillo y una revista.	Registran la asistencia en el pizarrón, y en hojas en estas también escriben los niños el día.		En el pizarrón de avisos: Para mañana una revista.	

Fecha	Prácticas	
	Escribe acuerdos	Otros
31 de agosto		La directora registra el número de niño niñas
5 de septiembre	r	La educadora escribe números como pistas para recordar
12 de septiembre	La E firma documentos Escribe el nombre de cada equipo	

Fecha	Registro de fecha	Registro de asistencia y/o cumplimiento	Práctica Mi cuaderno de trabajo	Lectura	Escritura de recados	Nombre Propio
V. 19 de septiembre	Los niños escriben la fecha en el pizarrón	La asistencia se registra en el pizarrón y en tarjetas, que se colocan en una pared donde la educadora pego tres letreros: Registro de asistencia , hombres y mujeres. La educadora escribe el total en una tarjeta		Lee los nombres de los proyectos que se han propuesto. Les lee a los niños las actividades y materiales que se han propuesto para jugar al circo.		
VI. 21 de septiembre	Los niños escriben la fecha	En tarjetas los niños escriben el número de niños y niñas que asistieron y el día, la educadora escribe en una tarjeta el total	Entrega Mi Cuaderno leyendo las etiquetas de identificación Lee las instrucciones de la pagina 32.	Entrega los botes con crayolas lee las etiquetas de identificación	Escribe en el pizarrón de avisos "Para mañana ropa vieja para poder pintar"	
VII. 26 de septiembre	Los niños escriben la fecha. Muestra calendario de tela, en este señala los días de la semana.				Escribe recados a las madres en una tarjeta para que les corten las uñas a los niños. Pide a las madres que le pongan inicial o nombre a los suéteres.	

Fecha		Prácticas
19 de septiembre	<p>Escribe acuerdos</p> <p>Escribe lista de los diferentes proyectos que quieren jugar los niños y el número de votos para cada proyecto.</p> <p>Escribe el nombre del circo</p> <p>Escribe las sugerencias de los nombres de los proyectos. Ella escribe y dice lo que va escribiendo.</p> <p>Escribe las actividades y materiales que se necesitan para jugar al circo.</p>	<p>Otros</p> <p>promueve el uso de invitaciones para que los padres vayan a ver el circo.</p> <p>Escribe en el friso el nombre del proyecto y les pregunta a los niños lo que dibujaron y lo escribe a un lado del dibujo.</p>
21 de septiembre		
26 de septiembre		

Fecha	Registro de fecha	Registro de asistencia y/o cumplimiento	Práctica Mi cuaderno de trabajo	Lectura	Escritura de recados	Nombre Propio
VIII. 28 de septiembre	Los niños escriben la fecha					
IX 3 de octubre	Los niños escriben la fecha					
X. 5 de octubre	Los niños escriben la fecha			Lee apellidos y nombre de los gafetes de dos niñas	Escribe aviso de junta	
XI. 6 de octubre	Los niños escriben la fecha		Entrega los cuadernos de trabajo leyendo las etiquetas Lee instrucciones de la pagina nueve	Lee etiquetas de identificación de los botes con crayolas		
XII. 10 de octubre	Los niños escriben la fecha		Entrega los cuadernos de trabajo			
XIII 12 de octubre	Los niños escriben la fecha		Entrega el cuaderno de trabajo -etiqueta-. Resuelven pagina 29	Lee nombre de una acta de nacimiento. Lectura de narración histórica del 12 de octubre. Lee etiquetas de los botes de crayolas		
XIV 19 de octubre				Lee los nombres en los cepillos	Escribe recado en el pizarrón pidiendo la cartilla la cuota para el teatro.	

Fecha	Prácticas	
	Escribe acuerdos	Otros
28 de septiembre		
3 de octubre		La educadora lee el gafete de una niña. La educadora escribe en hojas para sí.
5 de octubre	Escribe en un dibujo del tren el nombre de los animales del circo	Los niños proponen letreros para identificar los vagones de los animales
10 de octubre		Pide que los padres firmen un permiso
12 de octubre		
19 de octubre		Escribe y lee los letreros del circo

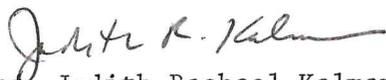
Fecha	Registro de fecha	Registro de asistencia y/o cumplimiento	Práctica Mi cuaderno de trabajo	Lectura	Escritura de recados	Nombre Propio
XV. 24 de octubre	Los niños escriben fecha			Un niño y la educadora reparten los botes con crayolas leyendo las etiquetas		La educadora les pide que escriban su nombre a sus dibujos
XVI 31 de octubre	Los niños escriben la fecha			Lee el cartel de la ofrenda de día de muertos		Iluminan manteles individuales y la educadora le pide que le escriban su nombre
XVII 9 de noviembre	Introduce y explica el uso de un calendario de tela		Reparte los cuadernos de trabajo y hacen la página diecinueve			Hace sobres para guardar la lotería y les pide a los niños que escriban su nombre
XVIII 14 de noviembre	La fecha en el calendario de tela	Dinero de los desayunos. Pasa lista				
XIX 16 de noviembre	La fecha en el calendario	Pasa lista ella dice su nombre y los niños su apellido		Un niño entrega los botes de las crayolas inicialmente y después ella se incorpora.	Escribe aviso del desfile con mot. del 20 de nov.	
XX 21 de noviembre	Colocan la fecha en el calendario	Pasa lista "con gafetes". Registra quien le entrega dinero de los desayunos	Reparte el cuaderno de trabajo.	Lee los datos que contiene el gafete oficial y se los entrega.		
XXI 23 de noviembre	Fecha	Pasa lista "con gafetes" juego.			Escribe aviso de junta general.	
XXII 28 de noviembre	Colocan la fecha	Registra quien le entrega dinero		Entrega los cepillos dentales		

	Escribe acuerdos	Otros
24 de octubre	Escribe las propuestas de lo que quieren jugar los niños	
31 de octubre		
9 de noviembre		
14 de noviembre		
16 de noviembre		
21 de noviembre	Escribe posibles nombres del proyecto de navidad.	
23 de noviembre		
28 de noviembre		Escribe lista para organizar a los padres en las tareas de mantenimiento. Lee el mensaje que le envía la prof. de 2do

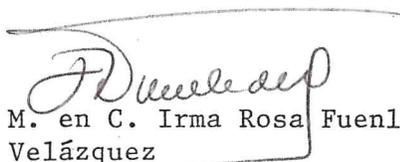
Fecha	Registro de fecha	Registro de asistencia y/o cumplimiento	Práctica Mi cuaderno de trabajo	Lectura	Escritura de recados	Nombre Propio
XXIII 30 de noviembre	Colocan la fecha		Entrega los cuadernos de trabajo les indica que van a resolver la página 23 y escribe el número en el pizarrón. Lee las instrucciones .	Entrega los gafetes que dejaron algunos niños sobre la barra de la cocina.	Escribe en el pizarrón el material para el villancico	
XXIV 5 de diciembre		Registra quien le entrega dinero Pasa lista				
XXV 7 de diciembre					Escribe en el pizarrón de avisos el último día de pago	
Total: 25						

	Escribe acuerdos	Otros
30 de noviembre		Lee mensaje de la maestra de 3er. La educadora hace un nuevo mensaje y se lo envía a otra maestra con un niña
5 de diciembre		Revisión médica
7 de diciembre		Les avisa que les va a escribir la letra del villancico. Revisión médica
Total:		

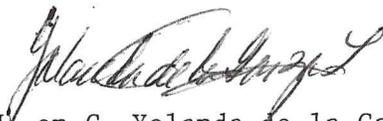
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 16 de marzo de 1999.



Dra. Judith Rachael Kalman Landman
Investigadora Titular
del Departamento de Investigaciones
Educativas



M. en C. Irma Rosa Fuenlabrada
Velázquez
Jefe de Departamento
de Investigaciones Educativas



M. en C. Yolanda de la Garza
López de Lara
Profesora Titular
en la Maestría en Desarrollo
Educativo en la Universidad
Pedagógica Nacional