



DEBATE

Eva Moreno Sánchez*

Liliana Morales Hernández**

Explorando caminos en preescolar... con los libros

Que los niños aprendan a leer y escribir en preescolar ha sido, por muchos años, no sólo una preocupación de las educadoras sino una demanda de las madres y los padres de familia hacia la escuela; enseñar a descifrar el código escrito, ha sido la solución.

¿Cómo se ha enseñado a leer y escribir a los niños pequeños? Hoy, quienes fuimos al jardín de niños, recordamos las planas de ejercicios caligráficos, de vocales, consonantes, sílabas, y después palabras con su correspondiente ilustración (así, “de lo sencillo a lo complejo”). Estos ejercicios se consideraban necesarios y preparatorios para el aprendizaje de la escritura y ¡para ingresar a la primaria! Ya estando en ella, en primer grado hacíamos lo mismo.

La insistencia en el aprendizaje de los formalismos del lenguaje escrito ha implicado además, que las actividades se realicen en silencio y mediante el trabajo individual, con la consecuente pérdida

de oportunidades para que los niños expresen y compartan sus ideas, las discutan entre pares y con la maestra.

Muchos años han pasado y en su transcurso han circulado varias propuestas curriculares para la educación preescolar; en particular, en la reforma de 1981 se promovió una forma distinta de acercamiento de los niños al lenguaje escrito. En 1990 se editó una *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar* con la finalidad de propiciar la interacción de los niños con la lectura y la escritura mediante actividades que involucran la expresión de los niños y el uso de textos reales, experiencias que implican la construcción del aprendizaje en los pequeños a partir de lo que saben. Sin embargo, las orientaciones para el trabajo pedagógico han corrido distinta suerte. Por una parte, se han incorporado al discurso ciertos términos innovadores, como *los niveles de*

* Directora de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Desde 2003 ha coordinado el proceso de reforma de la educación preescolar. Dirección: eva_msan@yahoo.com.mx

** Integrante del equipo coordinador de la reforma de la educación preescolar. Dirección: liliyomor@hotmail.com



conceptualización (presilábico, silábico, alfabético) que, si bien son elementos fundamentales utilizados en el terreno de la investigación¹ para explicar cómo ocurren los procesos de aprendizaje y cómo los niños transitan por ellos, se instalaron en la práctica de aula como criterios o categorías para clasificar a los niños de acuerdo con el tipo de representación gráfica que hacían en sus producciones escritas para expresar ideas.

Por otra parte, persisten las prácticas que mencionamos anteriormente (planas de letras, tareas para que los niños recorten muchas veces una letra y la peguen en su cuaderno) y la creencia de que eso es importante como “preparación” para los aprendizajes formalizados en la escuela primaria.

Que los niños lleguen a la educación preescolar con conocimientos y experiencias que la escuela ha de aprovechar para que avancen en su aprendizaje es una idea de la cual las maestras y los maestros estamos convencidos, sobre todo porque vemos actuar a los pequeños; pero ¿existe congruencia entre este elemento discursivo y las formas de trabajo que empleamos para favorecer que avancen en sus aprendizajes? Este es uno de los grandes desafíos que están enfrentando las educadoras en el proceso de reforma a la educación preescolar.

El Programa de Educación Preescolar 2004 plantea —como núcleos del

cambio educativo— la transformación de nuestras concepciones sobre los niños, sus procesos de aprendizaje y sobre las formas de intervención para favorecerlo, así como la transformación de las prácticas pedagógicas; destaca además, que el lenguaje tiene la más alta prioridad porque es una herramienta fundamental para pensar y expresar las ideas:

Los niños se hacen capaces de pensar conforme hablan. Cuando los niños se hacen capaces de pensar mientras hablan, el lenguaje se convierte en una auténtica herramienta para comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente. Pensar mientras se habla hace a la actividad compartida doblemente poderosa. Cuando los niños hablan entre sí mientras trabajan, su lenguaje apoya el aprendizaje pero la interacción verbal también ayuda a cada quien a pensar mientras habla.

El lenguaje puede utilizarse con el fin de crear estrategias para dominar muchas funciones mentales tales como la atención, la memoria, los sentimientos y la solución de problemas. El lenguaje tiene un papel muy importante en relación con lo que recordamos y con la forma en que lo hacemos. Conforme los niños adquieren el lenguaje, comienzan a recordar mediante palabras más que con imágenes o sensaciones. En la edad adulta, casi todo lo que recordamos está codificado en palabras. La oportunidad de escuchar y practicar el lenguaje influye directamente en el futuro desarrollo de las funciones mentales superiores (Bodrova y Leong, 2004).

¹ En un artículo publicado en el libro *Los niños construyen su lectoescritura*, compilado por Yetta M. Goodman, Emilia Ferreiro advierte sobre los riesgos de trasladar al aula los resultados y categorías de investigaciones sobre el proceso de producción de textos en los niños, así como sobre su desempeño, pero “con el propósito de hacer una teoría sobre sus competencias”.

En el mismo Programa se propone la aproximación de los niños al lenguaje escrito “mediante las oportunidades que tengan para explorar y conocer diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como de participar en situaciones en que la escritura se presenta tal como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo” (SEP:2004:62).

Afortunadamente hay cada vez más experiencias de educadoras quienes, en sus esfuerzos por aplicar el Programa 2004 y orientar el trabajo cotidiano hacia el fortalecimiento de competencias comunicativas en los niños, les proponen experiencias que implican el uso del lenguaje oral y escrito en situaciones auténticas de comunicación.

Hablar, leer y escribir

¿En qué pensamos cuando se habla de lectura y escritura en educación preescolar? ¿Qué significa el trabajo con textos para los niños pequeños? ¿Cuáles son las condiciones didácticas que favorecen el gusto, el interés por la lectura y los procesos de aprendizaje de la escritura?

En un modesto intento por responder a estas cuestiones hacemos un recorrido reflexivo por una experiencia de trabajo que realizamos con niños de educación preescolar que ha dado lugar, en primer



Autora: Sofía Torres Calzada, 3 años

término, a constatar que los pequeños tienen mucho qué decir a partir de lo que saben, observan e imaginan, y que elaboran aprendizajes complejos que en ocasiones rebasan nuestras expectativas como adultos; en segundo lugar, nos ha permitido comprender los desafíos que implica para la educadora llevar a cabo el trabajo docente cuando se pretende favorecer en los niños las competencias fundamentales que les permitan encontrar sentido a los actos de lectura y escritura, en los cuales la expresión oral juega un papel también relevante.

Dar “entrada” a la lectura y la escritura en el jardín de niños no significa hacer que aprendan la transcripción del

lenguaje oral al sistema de representación escrita; es decir, enseñar la mecánica del trazo gráfico o la correcta pronunciación, en “una concepción subyacente de que las letras representan los sonidos elementales del habla, y que para aprender la escritura manuscrita es necesario un entrenamiento previo en la forma gráfica de los caracteres del sistema” (Teberosky, 1982). Se trata de propiciar situaciones que hagan “emerger” en los niños las habilidades, conocimientos y actitudes que son fundamento para comprender la naturaleza alfabética del sistema de escritura; ello implica abrir en la escuela oportunidades múltiples para realizar prácticas sociales auténticas con el lenguaje y de propiciar que los pequeños construyan el sentido del sistema de escritura.

El sentido de autenticidad de estas prácticas se explica a partir del uso real que hace cualquier persona para utilizar el lenguaje en la vida cotidiana con una intención determinada. Que los niños escuchen a quien lee, lean por sí mismos (interpretando lo que ven en las páginas de los libros, suponiendo, infiriendo), releen un texto, dicten una historia que la maestra escriba, escriban sus ideas con los recursos de que disponen (marcas personales no convencionales o convencionales), revisen los escritos, reescriban,

son actividades que deben sostenerse a lo largo del año escolar y del nivel educativo, porque movilizan capacidades intelectuales para la adquisición de la lectura y la escritura.

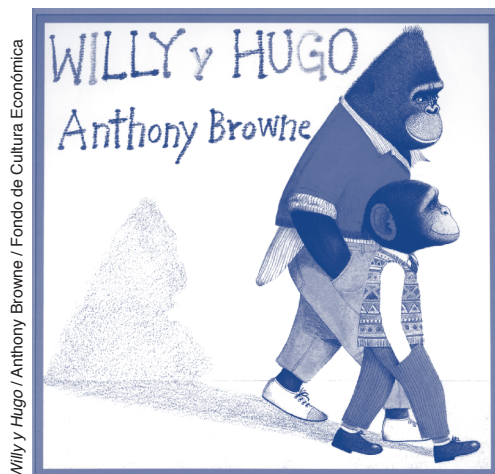
En este proceso, los niños enriquecen el vocabulario,² reconocen convenciones de la escritura (por ejemplo, que la escritura va de izquierda a derecha a través de la página) y aprenden a usarlas, identifican la correspondencia grafema-fonema (que la letra b suena /b/) y la conciencia fonológica (que la palabra banco empieza con el sonido /b/).

Como parte de una experiencia de trabajo que realizamos con grupos de niños de tercer grado de preescolar, hemos seleccionado fragmentos de los registros de observación³ para ilustrar cómo las expresiones de los niños muestran los razonamientos que hacen y las formas en que organizan sus ideas para comunicarlas en situaciones que implican el uso de diversos tipos de textos.

¿Para qué usar textos en preescolar? El uso de los libros y diferentes portadores de textos en la educación preescolar puede hacerse con los siguientes propósitos: disfrutar, buscar y localizar información sobre un tema de interés, explorar y seleccionar materiales o para hacer algo siguiendo instrucciones.

² No en el sentido de conocer en forma aislada más palabras sino de tomarlas con sus significados para argumentar, discutir, preguntar.

³ Realizamos esta experiencia entre octubre del 2002 y junio del 2003, con situaciones didácticas de duración variable. A fin de analizar lo que ocurría en el aula, de captar las participaciones de los niños y nuestra intervención, optamos por alternar los roles; cuando una de nosotras realizaba la práctica pedagógica, la otra hacía el registro de observación.



Leer para disfrutar. Para los niños pequeños la lectura es una actividad placentera, gustan de explorar los textos, se fijan en las imágenes, suponen cosas, se fijan en elementos que llaman su atención a partir de los cuales conversan, explican, imaginan, establecen relaciones entre lo que ven y conocen del libro con sus propias experiencias:

Dos niños leen *Willy, el mago* y comentan:

N: Yo soy éste, el de camiseta azul.

N: Yo soy el de rojo.

N: A mí me gusta el futbol.

N: Este es el más fuerte: soy yo

Otro ejemplo de estas manifestaciones se observa en el siguiente fragmento:

Ma:⁴ Les voy a leer este cuento, se llama Gansa tonta. Aquí dice el nombre de la autora (dice señalando con el dedo), se llama Ellen Stoll Walsch.

N: Ahí está la gansa.

N: Y el ratón [ven la ilustración de la portada del libro].

Al empezar a hojear el libro, los niños comentan:

N: Mira, ahí va a salir el pollito.

N: No es pollito, es patito.

N: Mira, ahí hay más pollitos.

Leer para buscar y localizar información sobre un tema de interés. Para aprender sobre él, así como para interactuar con distintos tipos de materiales: libros, revistas, enciclopedias, folletos. Una característica de este tipo de materiales es que suelen contener texto e imagen, con los que los niños van aprendiendo a leer yendo de uno a otra, relacionando las informaciones complementarias que ofrecen; algunos tienen índice o están organizados en orden alfabético. Aprovechando estas características se preparó la siguiente situación didáctica.

Los niños, organizados en pequeños equipos, primero escribieron una lista de cinco animales sobre los que les gustaría saber más; posteriormente seleccionaron uno que hubiera sido escrito más veces por los equipos y sobre el que se buscaría información. Resultó ser sobre osos.

Los niños revisaron diversas revistas, libros y enciclopedias, haciendo la búsqueda con atención e interés, incluso con

⁴ En lo sucesivo usaremos Ma. para identificar nuestras intervenciones durante las situaciones que desarrollamos con los niños.



una minuciosidad que mostraba una total concentración en la tarea; encontraron los lugares en donde consideraban que había información y los marcaron con separadores de papel. Se les preguntaba, por ejemplo, qué creían que decía la parte del texto que habían seleccionado, y se leía para que compararan sus ideas con la información real que daba el texto.

Posteriormente los niños presentaron al grupo sus hallazgos. En el siguiente testimonio un niño explica —a partir de las imágenes y de lo que cree que “dice” el texto colocado a pie de foto— la información que encontró en una enciclopedia. Elabora algunos supuestos:

Los osos polares cazan y cuando brincan los “atrampan” más rápido y también cuando los osos negros, cuando quieren comer van al río y ahí encuentran ... y las pueden atrapar. Y también muerden a los venados [agrega una compañera de su equipo]. Aquí está un oso que mató a un venado y se lo está comiendo. Tratan de atrapar a un puercoespín, para que no lo moleste y el puercoespín es espinoso y lo quiere atacar con sus espinas. Un oso, que los osos pueden, que son feroces y pueden atacar muchos tipos de animales. Un oso que va caminando y quiere comer y no encuentra el río para que coma. Los osos duermen en invierno cuando hay frío y cuando hay calor no duermen porque ellos andan buscando comida para el invierno cuando se hace invierno.

En esta situación, el uso del libro propicia no sólo la expresión oral en los niños, pues dicen lo que saben, describen lo que observan sino que aprenden a utilizar fuentes de información, en este caso sobre

los osos. Estos conocimientos se amplían cuando, en un momento posterior, se lee para los niños la información, tal como está en el libro. Entonces constatan las hipótesis elaboradas y se apropian de la información nueva.

En el proceso de búsqueda en diversos portadores de textos, identificaron aquellos en los que podían encontrar información sobre la vida de los osos: al revisar el libro *Ricitos de oro*, en un equipo alguien dijo “este libro no tiene nada, es un cuento”; es decir, distinguieron el tipo de información que podían encontrar en el material utilizado.

Leer para explorar y seleccionar materiales que atraigan nuestro interés o sean necesarios. Además de las múltiples oportunidades para que los niños escuchen leer a la maestra es necesario garantizarles situaciones de contacto directo e intenso con los libros, ofrecer espacios para que los niños se entusiasmen frente a alguna imagen, compartan sus impresiones, descubran sus preferencias, vuelvan a un cuento preferido cuantas veces lo deseen. A veces se presentan conflictos cuando varios niños desean explorar el mismo libro, lo cual hace necesario que haya posibilidades para hacer otra elección, es decir, que haya suficientes libros disponibles.

En esta situación se colocaron sobre la mesa 30 libros. Los niños debían elegir el que quisieran revisar, y organizados en parejas, compartirían la información contenida en el libro que cada quien exploró y sucedieron cosas como las siguientes:





Ma: [a un niño que parecía molesto y no quería sentarse con su compañero] ¿No se van a sentar juntos?

No. Sí, pero yo quiero el de *Fernando el furioso* [dijo en tono de queja, teniendo un libro en la mano y resistiéndose a usarlo].

Ma: Lee el que tienes en la mano y luego lo cambias... [el niño acepta, se queda viendo el libro que quería y que ahora tiene su compañero y se sienta a revisar el que había tomado].

Ma: [Se dirige a otros 2 niños que quieren ver el mismo libro] ¿Por qué se pelean por uno, si aquí hay muchos libros?

No. Pero ese yo lo gané.

No. Pero tú lo dejaste.

Ma: Pero mira, siéntense juntos, toma otro, y lo lees y luego que te pase el que quieres [el niño toma otro libro, no muy convencido y empieza a revisarlo. La maestra se queda con el niño para ver el libro con él].

En situaciones de este tipo, los niños no sólo exploraron los libros, pusieron en juego actitudes diversas que pueden aprovecharse para lograr la comunicación entre pares (de qué trata el libro, qué personajes ven, qué hacen, cómo termina la historia) y el respeto a los demás. Al respecto Teberosky (1982) afirma que el lenguaje es resultado “de un esfuerzo colectivo de la humanidad, cuya función es social. El modo en que el niño aprende... sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social... pero esto no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria”.



Alma Rosa Marmolejo

Leer para hacer algo siguiendo instrucciones. El siguiente relato ilustra una situación de exploración de la sección para niños de un periódico de circulación nacional. Una niña encontró una ilustración que mostraba cómo armar un avión de papel. La ilustración ocupaba un recuadro del periódico, junto a éste había texto.

Na: Lee aquí para ver las instrucciones [señala la parte del texto que quiere se lea].

Ma: [hace la lectura].

Na: Ahí no dice lo que tenemos que hacer.

Ma: No, no dice.

[La niña no sugiere que se lea en





ninguna otra parte de la hoja del periódico, parece tener claro que el texto junto a la imagen es el que sirve para saber cómo armar el avión].

Ma: Vamos a ver los dibujos del avión, a la mejor así podemos saber cómo armarlo.

Na: ¡Ah! Sí. Primero [ve el número 1, marcado en uno de los dibujos] doblamos la hoja, luego...

En este caso la niña centra su atención en los números para seguir el orden y en la imagen para saber cómo debe irse armando el avión. Experiencias como ésta dan lugar a que los niños amplíen sus posibilidades de interpretar y producir textos, y a que se apropien de conocimientos que pueden ir incorporando a sus propias producciones, por ejemplo, cuando se les pide elaborar un instructivo para armar un juguete, para preparar masa o barro para modelar, etcétera.

¿Qué situaciones proponer a los niños?

Explorar textos e intercambiar con otros niños lo que encontraron. Los libros atraen a los niños desde muy pequeños. Cuando viven experiencias de lectura con los adultos imitan actos de lectura, localizan escenas, las reconstruyen y recuperan con una precisión asombrosa, haciendo la voz de narrador y de los personajes de los relatos escuchados.

Abrir espacios para la exploración de textos en la escuela, junto con otras actividades, forma a los niños como lectores, porque tener los libros a la mano les permite explorarlos espontáneamente, hojearlos, detenerse donde lo deseen, regresar a páginas anteriores; mencionar cuál es el título del libro, quién es el autor, a qué colección pertenece, etcétera, son prácticas que la maestra debe realizar como una manera de dar pistas a los niños sobre lo que hace un lector.

Decidir qué libro se va a revisar implica para el niño en cierto sentido “un problema a resolver”: tiene que poner en acción algunos referentes (elegir por la portada, por la ilustración, por ser un libro conocido, por ser grande o pequeño), decidir cómo lo va a explorar y luego cómo lo va a comentar con su compañero; así, elaborará hipótesis y narrará, también escuchará lo que el otro tiene que decir.

En el siguiente ejemplo, como parte de una actividad, se muestran algunos libros a los niños y se da información sobre ellos: cómo se llama (cuál es el título) y quién lo escribió (el autor). Después de presentar el libro titulado *Gorila* de Anthony Brown, la maestra les muestra el libro *Olivia*.⁵

Ma: ¿Alguien sabe cómo se llama?

No: El puerquito

Ma: El puerquito, dice su compañero

⁵ El libro muestra en la portada el título *OLIVIA* y la imagen de una cerdita, el personaje principal.



ra ¿Tú cómo crees que se llama? [pregunta a otro niño]

No: El puerquito valiente.

No: No.

Ma: Se llama “Olivia”. Miren, aquí dice “Olivia” [apuntando el título]

Nos: ¿Quién lo escribió?

Ma: Este lo escribió, vamos a ver quién lo escribió, porque este no trae el nombre del autor en la portada, pero tenemos que buscar en dónde está [hojeando el libro]. Aquí, dice “escrito y editado por Ian Falcone ¿quién se llama así? [hace la pregunta porque hay un niño del grupo que se llama Ian] ¿Quién es el tocayo de este autor?

Ian: Yo me llamo Ian.

Como puede observarse se da información diciendo y mostrando el título del libro, al tiempo que se realizan prácticas de lector frente a los niños, por ejemplo, cuando la maestra busca el nombre del autor y va diciendo en voz alta las acciones que realiza y por qué: “Aquí dice... este no trae el nombre del autor en la portada”; muestra acciones de coordinación de información: “... escrito y editado por Ian Falcone, ¿quién se llama así?”. El niño que se llama así, ha escrito su nombre en sus trabajos, también lo ve escrito en el libro, escuchar su nombre le ayuda a fijarse en la forma de escribirlo, es una escritura estable, es una escritura de referencia –“es la ‘i’ de mi nombre”– para ir conociendo las letras del código alfabético de la escritura.

Los niños preguntan “¿quién lo es-



Olivia / Ian Falcone / Fondo de Cultura Económica

cribió?” antes de que la maestra lo mencione, es decir, se familiarizan con títulos y nombres de autores, lo cual es una práctica social de la lectura.

Aún cuando la mayoría de ellos puede decir “no sé leer”, leen por sí mismos. Que los niños lean por sí mismos involucra acciones de localización de sectores que se van a leer, por ejemplo, el título de un libro, detectar pistas que servirán en múltiples situaciones de lectura, dar sentido a ciertas marcas en las que se basan para aceptar o rechazar algunos sectores del texto.

Leer por sí mismos tiene sentido para los niños si, por ejemplo, tienen que buscar el título de un libro que la maestra



va a leerles, lo cual constituye un propósito comunicativo para ellos.

Descubrir o inferir qué dice y dónde dice es un problema a resolver, el camino para resolverlo no está despejado y por ello es importante que los niños cuenten con la orientación de la maestra “quien nunca debe dejar solos a los niños con las letras” desde el diseño de la actividad hasta su desarrollo.

La siguiente situación didáctica, muestra cómo los niños resuelven el problema de encontrar el título de un libro.

Los niños buscan el título OLIVIA en un conjunto de libros y luego argumentan por qué creen que el que eligieron puede ser el que se llama así.

Los niños, en equipos, eligen un libro que podría titularse OLIVIA, después en grupo se revisa cada uno hasta llegar al de OLIVIA. Aquí puede verse cómo los niños coordinan información para leer por sí mismos.

Ma: Muy bien. A ver éste [toma el libro titulado OLIVIA].

N: Ese es el de OLIVIA.

N: Ese.

N: Ese es el de OLIVIA.

N: Este es el de OLIVIA.

Ma: ¿Por qué creen que este es el de OLIVIA?

N: Porque ahí hay una O donde empieza.

Ma: ¿Todos están de acuerdo?

Ns: Sííííí...

Ma: A ver, pero yo aquí tengo otro libro y aquí ¿qué hay? [El libro se titula

“Oscar y el león de Correos” [Coloca el libro abajo del de OLIVIA].

N: Es el de arriba.

N: Es el de arriba.

Ma: ¿Por qué? ¿Por qué éste no podría ser?

N: Porque ahí dice OLIVIA.

N: Porque no tiene ningún puerquito.

N: Porque tiene aquí la O, la “ele”, la I, estas: la I, la A [el niño señala las letras del título de OLIVIA].

N: Es que las dos empiezan con la O.

N: Porque tiene la O, empieza con la O.

N: Por eso ahí dice OLIVIA.

Ma: Pero, ¿por qué aquí dice OLIVIA y aquí no, si también empieza con una O? [señala la palabra Oscar].

N: Pero abajo no.

Ma: Abajo no ¿por qué no?

N: Porque arriba no tiene las mismas letras que tiene ahí arriba.

Ma: Ajá...

N: Pero si empieza con la O.

Ma: Ajá. A ver, con qué termina OLIVIA.

Ns: Con la A.

Ma: Y aquí [señala los títulos de OLIVIA y Oscar] ¿con qué termina?

N: Con la “ele”.

N: Con la “ese”.

Ma: ¿Dónde están? [los niños señalan la última letra de Oscar, la “ere”].

N: “ere”.

Ma: ¡Ah! Es la “ere”. Ajá. Entonces, miren qué interesante. Ella dice que no puede ser este [señala el de Oscar] porque termina con “ere” y el sonido de OLIVIA al final... [los niños interrumpen].

N: Es el de A.





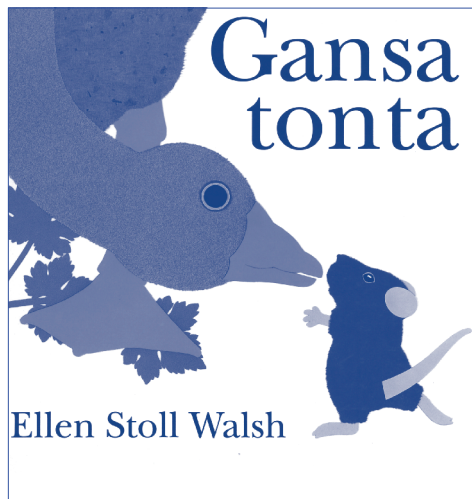
Los niños muestran tener un nivel diferente de conocimiento sobre el sistema de escritura; sin embargo, el espacio de intercambio entre ellos permite que expresen lo que saben, escuchen los argumentos de sus compañeros y expongan los suyos. De esa manera resuelven los problemas que la actividad les presenta.

Aún cuando algunos niños, aparentemente, ya resolvieron la situación de discriminar el libro y leer el título, la maestra sostiene el problema y los orienta de tal forma que logra que muchos niños más expresen sus reflexiones y ellos mismos lo resuelvan.

Reflexionar sobre el hilo argumental de un cuento para elaborar una recomendación de un libro a los niños de otro grupo, dictando a la maestra. Cuando la maestra lee los niños participan siguiendo la lectura, interpretan la estructura argumental del texto, comparten la lectura con otros y el efecto que les produce, comentan e intercambian opiniones acerca de la historia contada y cómo está contada, confrontan interpretaciones. La entonación de la lectura les permite realizar acciones de anticipación sobre el contenido y las ilustraciones, así como el probable desenlace.

La lectura representa para el niño el reto de aprender a desempeñarse como escuchas atenta, a esforzarse por comprender la línea argumentativa del otro, tanto del autor, como de sus compañeros y desarrollar la propia.

La situación didáctica que se desarrolló, se ilustra en el siguiente extracto del registro de observación.



La lectura del libro *Gansa tonta* en varias ocasiones, el espacio de intercambio entre los niños promovido a través de preguntas elaboradas por la maestra, y la elaboración de un texto de recomendación de este libro por parte de los niños, dictando a la maestra, favoreció que expresaran la forma en que reflexionan acerca de lo que se les lee. En este caso, el libro *Gansa tonta* tiene cierta complejidad, por la estructura de la narración y el manejo del lenguaje.

Na: Él (ratón Max) no sabía que era la gansa tonta. El no sabía cuándo era la gansa tonta, no sabía... porque si supiera, entonces diría: no, yo no la voy a salvar, es una gansa tonta. Pero sí la salvó.



Autora: Melanie Quintana Leal, 3 años



No: Es que no sabía que era la gansa tonta, si no supiera, no sabía que iba a asustar a la gansa y Max le amarró la cola porque el zorro era malo, el zorro no sabía comportarse, de portarse para... no sabía porque no ha aprendido. No aprendió a tratar a una gansa, no aprendió y no le enseñaron a este zorro, por eso le tuvieron que amarrar la cola, para que se escaparan porque él es muy malo, todos se tendrán que ir.

El lenguaje de los niños muestra la construcción de un pensamiento con inferencias: "... porque, si supiera, entonces...", "... no sabía que iba a asustar a la gansa". Manejan la temporalidad en que se estructura la obra literaria: "... el no sabía

cuándo era la gansa tonta...". Reflexionan sobre los conflictos, las tensiones, el desenlace: "... Pero sí la salvó", "le amarró la cola porque el zorro era malo, el zorro no sabía comportarse..."

Conclusiones

Los ejemplos que hemos presentado ilustran la riqueza de conocimientos y experiencias que surgen cuando los niños son actores centrales en las prácticas de lenguaje. Las relaciones entre lectura y escritura surgen de manera natural cuando se eligen situaciones que favorecen el uso de los saberes disponibles en los niños y el intercambio para construir otros conocimientos. En todos los casos puede apreciarse que el lenguaje oral es la herramienta de los niños para comunicar sus ideas e interactuar con los demás.

Una reflexión sobre los "conocimientos previos de los niños". Si sabemos que ellos desarrollan ideas y conceptos a edades muy tempranas que les permiten encontrar sentido en sus mundos, y que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos sobre la base de conocimientos existentes, ¿por qué hemos supuesto y asumido que la exploración de los conocimientos previos –en el terreno didáctico– se logra mediante una pregunta que la maestra plantea al iniciar el trabajo, para que ellos nos digan qué saben acerca de...? La *movilización* de los saberes que poseen se propicia mediante la intervención de la maestra y a través de lo que la situación demanda hacer a los

Autora: Giovanna Ortega Alcocer. 5 años



niños (buscar información, describir lo que creen que dice el texto, responder a las preguntas que hacen sus compañeros o reaccionar ante sus propuestas); ellos van disponiendo de esos saberes contruidos en el transcurso de las experiencias, no sólo para decir lo que saben, sino para usar los conocimientos en los momentos de desacuerdo, de elaboración de hipótesis, propuestas o argumentos, como puede apreciarse en los fragmentos presentados. Es en este proceso donde se propicia que “emergen” en los niños nuevos conceptos, y así amplíen sus conocimientos y construyan otros aprendizajes.

La autonomía y las relaciones interpersonales forman parte de las metas edu-

cativas y, más aún, están vinculadas al conocimiento actualmente disponible sobre cómo aprenden los niños. Sin embargo, ha sido necesario insistir en su significado como procesos mediante los cuales los niños van logrando autorregularse e interactuar en distintos ámbitos, y en la importancia de una intervención educativa que favorezca estos logros en los niños. Se socializan los conocimientos y las tareas, se confrontan “conceptualizaciones” que involucran situaciones de conflicto que “comprometen” los procesos de aprendizaje de los niños; es decir, les plantean retos respecto a las ideas y conceptos que ellos van desarrollando. Por ello, si bien es cierto que los niños disfrutan escuchando

leer a un adulto que logra entusiasmarlos, ésta no es la única práctica que tiene cabida en el Jardín de niños. Las experiencias expuestas muestran la variedad de posibilidades que hay para que los niños participen en actos de lectura, lo que contrasta con prácticas que suelen ser comunes en la educación preescolar como destinar unos minutos específicos a “leer un cuento a los niños para tranquilizarlos”.

Los niños necesitan y pueden desarrollar sus capacidades para comprender, escuchar, organizar y expresar ideas y construir el sentido social del lenguaje, pero debemos ofrecerles ambientes y situaciones de aprendizaje que propicien un uso real, como el que hace cualquier persona para utilizar el lenguaje en la vida cotidiana con una intención determinada.

El mito de las actividades breves. Con frecuencia hemos escuchado que ‘en preescolar las actividades deben ser cortas porque como los niños son pequeños, se cansan y pierden la atención’. Las experiencias que referimos –y otras que hemos desarrollado con niños de 4 y 5 años– así como las que muchas educadoras han compartido con nosotras durante la reforma, contradicen esta idea. Los niños son capaces de mantener la atención y concentrarse en las actividades, siempre y cuando éstas sean novedosas, retadoras, cuando hay algo que les sorprende y fomenta su curiosidad;⁶ cuando ello ocurre, los propios niños demandan más tiempo

de trabajo con la situación. La educadora es quien decide cómo mantener el interés de los niños, si continúa con la misma situación imprimiéndole variantes o si elige situaciones distintas y mantiene la misma intención educativa (la competencia que está intentando favorecer).

El uso de libros de ejercicios como apoyo al trabajo docente continúa siendo una práctica extendida, sustentada en la creencia de que los ejercicios musculares con la mano son indispensables para que los niños aprendan a escribir. Con ello se resuelven varias cosas, por ejemplo: la maestra no tiene por qué hacer esfuerzos para preparar las actividades (alguien más lo hizo por ella) y una parte del tiempo de trabajo del día está predeterminada a una actividad estable y con horario fijo. La realización de estos ejercicios consume un tiempo valioso tanto de la jornada escolar como del tiempo libre de los niños porque los llevan a casa como tarea. La inversión de tiempo en ello tiene un alto costo pedagógico, porque se dejan de hacer actividades para que los niños aprendan a pensar mejor, reflexionen, creen no sólo ideas, sino productos de trabajo en los que se vean reflejadas (libros elaborados por ellos, poesía, guiones para una obra dramática, etcétera).

Tres comentarios finales. Por una parte, las diversas situaciones que trabajamos con los niños, no exentas de dificultades y retos, “los atraparon” y dieron pie a

⁶ Ver en el Programa de Educación Preescolar 2004, el Principio Pedagógico 2: La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.



que solicitaran “hay que seguir con los libros”; por el interés manifestado, era relativamente fácil planear con ellos más actividades en las que estaban absolutamente dispuestos a comprometerse. Por otra parte, es de destacar que las educadoras en estos grupos trabajan de manera sistemática actividades de lenguaje oral y escrito con enfoque comunicativo y usan los libros de la biblioteca de escuela y aula. No omitimos mencionar que los niños de estos grupos, provienen de ambientes familiares carentes de oportunidades de comunicación con sus padres –entre otras situaciones, varios niños están en una casa-hogar. Para estos niños, como para muchos otros, que viven en condiciones similares en nuestro país, las experiencias que la educación preescolar pueda ofrecerles representan una valiosa oportunidad para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales ●

Referencias bibliográficas

BODROVA, Elena y Deborah J. Leong (2004), *Herramientas de la mente*, México, SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.

TEBEROSKY, Ana (1982), “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”, en Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez-Palacio (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI editores.





Autor: Erik Escalante

