

Programa de Estudios, 3er Semestre, Licenciatura en Educación Preescolar / Adquisición y Desarrollo del Lenguaje II /

Introducción

Este curso tiene un doble propósito: que las estudiantes normalistas desarrollen habilidades y actitudes para comunicarse con propiedad, de manera clara y sencilla; y que logren competencias para diseñar estrategias didácticas con las que favorezcan la familiarización con la lengua oral y escrita en los niños que asisten a los planteles de educación preescolar. Con esa misma intención, en el curso anterior de esta asignatura se inició el análisis sobre la adquisición del lenguaje en el niño: desde las primeras formas de comunicación hasta las producciones verbales, las construcciones gramaticales y el descubrimiento de la función comunicativa. Se revisaron, además, temas referidos al dominio de la lengua materna y a las influencias familiares, culturales y sociales que intervienen en la adquisición y el desarrollo del lenguaje infantil.

Los temas del curso se centran en dos aspectos fundamentales: las experiencias de los niños en relación con el lenguaje durante la educación preescolar y las intervenciones pedagógicas que realiza la educadora para favorecer en ellos el desarrollo lingüístico y cognitivo. Mediante el estudio de estos aspectos se pretende que las estudiantes conozcan y comprendan la diversidad familiar y cultural en que se desenvuelve cada niño, desarrollen su competencia didáctica y enfrenten los retos que caracterizan a este nivel educativo, para favorecer en sus alumnos el dominio lingüístico. Finalmente, se analiza un tema que ha sido ampliamente debatido: la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, y se propone un conjunto de sugerencias para que el niño preescolar se familiarice con la lengua escrita.

Los temas del curso y las actividades que se proponen para su estudio tienen una estrecha relación con los contenidos de otras asignaturas de semestres anteriores y con los cursos Socialización y Afectividad I, Expresión y Apreciación Artísticas I, Desarrollo Físico y Psicomotor II y Observación y Práctica Docente I, que forman parte de este semestre.

Orientaciones didácticas generales

En congruencia con los rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar, las sugerencias que se proponen a continuación buscan apoyar el logro de los propósitos del curso y el desarrollo de actividades de enseñanza y de aprendizaje. Se destacan algunos aspectos que pueden tomarse en cuenta en el estudio de los temas, en la lectura de los materiales y en las actividades de indagación, observación y práctica que las estudiantes realizarán dentro y fuera de los planteles de educación preescolar, a fin de vincular el análisis de los contenidos y las actividades referidas al dominio lingüístico de los niños, así como a las condiciones y requerimientos del trabajo docente.

1. Antes de iniciar el estudio de los temas del curso es conveniente que maestros y estudiantes examinen con atención el programa, conozcan los propósitos, los temas y las propuestas de trabajo. Esta revisión del programa permitirá un mejor aprovechamiento de la bibliografía y que las estudiantes tengan la oportunidad de prever las actividades que deben realizar, ya sea individualmente, por equipos o en grupo, así como de establecer relaciones con otras asignaturas.

2. En congruencia con el curso anterior, en éste continúa vigente la necesidad de fomentar en las estudiantes una actitud abierta y la disposición a revisar y actualizar sus conocimientos, mediante la lectura crítica y comprensiva de textos, la sistematización de estos conocimientos en la elaboración de síntesis, registros y otras actividades similares, así como la realización de ejercicios prácticos y el análisis de los mismos.

3. Cuando se analice y reflexione sobre el discurso que emplea la educadora en el trabajo con los niños deberá evitarse la calificación fácil y apresurada de las docentes observadas en el jardín de niños. Lo que se busca es que las estudiantes reconozcan las deformaciones lingüísticas más frecuentes y las superen en sus intervenciones pedagógicas.

4. El trabajo en equipo resulta productivo si se organizan las tareas con un referente común que permita, a cada uno de sus integrantes, aportar elementos para el análisis y la discusión. Con base en el trabajo analítico individual respecto a los temas de estudio, el trabajo por equipo representa una valiosa oportunidad formativa si se asume con responsabilidad y sentido crítico.

5. En este semestre, las estudiantes tendrán dos semanas de actividades en jardines de niños, para observar y practicar, distribuidas de la siguiente manera: tres días de la primera semana se dedicarán a la observación y los dos días restantes estarán destinados a la experimentación de actividades didácticas, mismas que se diseñan y analizan en este curso; durante la segunda semana, las estudiantes continuarán con el diseño, aplicación y análisis de actividades didácticas. En el diseño de las actividades hay que evitar el hacer por hacer; lo más importante no es la actividad en sí misma, es necesario que las estudiantes tengan presente que participarán con un grupo de niños y que la actividad podrá modificarse de acuerdo con las observaciones específicas que las estudiantes realicen durante la jornada de observación y práctica.

Conviene que, antes de la primera jornada de observación y práctica, las estudiantes realicen algunas exposiciones de las actividades diseñadas, para que el grupo pueda valorar qué se debería añadir, modificar o suprimir. Después de esta revisión y con base en los comentarios del grupo, adecuar individualmente las actividades diseñadas en aquellos elementos que se consideren pertinentes. Esto da la oportunidad de someter a discusión las diversas propuestas a desarrollar, así como revisarlas y mejorarlas.

Al final del programa se presentan algunas recomendaciones para orientar la realización de las actividades durante las jornadas.

Sugerencias para la evaluación

Antes de iniciar el curso, el maestro puede planear los momentos en que realizará actividades específicas de evaluación; así podrá dosificar los contenidos y prever los tiempos y los recursos que se requieren. La evaluación puede realizarse al inicio, durante el transcurso del semestre y al final del mismo o de cada sesión. En algunos casos comienza con la exploración de lo que las alumnas conocen, saben o suponen acerca del tema en cuestión; esto constituye una forma de evaluación inicial –indicativa– y es un punto de partida para la organización del trabajo del docente; la evaluación permanente durante el curso permite conocer las dificultades y los avances progresivos de las alumnas. Estas dos formas de evaluar orientarán a los maestros normalistas en la planeación de las estrategias de enseñanza. Con la evaluación final se aprecia si las estudiantes alcanzaron los propósitos del curso, en lo que se refiere a la comprensión de los contenidos y al desarrollo de habilidades para el desempeño del trabajo docente.

Es pertinente que, desde el inicio del curso, el maestro de la asignatura acuerde con las estudiantes las formas de evaluar; de esta manera podrán orientar su desempeño según los compromisos establecidos. La evaluación tiene que ser congruente con el enfoque del programa, los propósitos educativos y las actividades de enseñanza.

Evaluación mediante trabajos escritos

Entre las actividades propuestas para el desarrollo de este curso, las alumnas redactan escritos individualmente y después los analizan o reelaboran por equipos; una parte de estos escritos requiere del estudio de textos y la confrontación con situaciones reales. En congruencia con el enfoque del programa y de las actividades que se proponen, las formas de evaluar deben responder a los esfuerzos y progresos que las estudiantes realizan, entre otros aspectos es recomendable considerar: *a)* las modificaciones y correcciones que se realizan a los trabajos, a partir de las sugerencias brindadas para mejorarlos y no únicamente valorar el documento final, *b)* el contenido más que la presentación formal del trabajo, *c)* la coherencia del documento en la incorporación de experiencias y aportaciones teóricas, *d)* las reflexiones, propuestas y cuestionamientos que elaboren las estudiantes.

Evaluación a partir de actividades de lectura y escritura

A partir de las actividades de observación, lectura y escritura que realizan las estudiantes con los niños en edad preescolar, se pueden obtener evidencias para la evaluación. Un primer aspecto, conforme a los propósitos educativos, es diseñar las actividades y adaptarlas a las características de los niños y de su entorno social y cultural. La elaboración de planes de trabajo, guiones de observación o entrevista, así como los planes de las jornadas de práctica, pueden formar parte de la evaluación. Asimismo, la sistematización y el análisis de experiencias de la información recabada a través de informes, reseñas, descripciones, grabaciones, etcétera, son evidencias en donde se puede apreciar el desarrollo de habilidades en las estudiantes para expresarse en forma oral y escrita –con claridad y sencillez–, para narrar, dialogar y poner en práctica las diversas propuestas didácticas que se diseñan en el curso.

Evaluación del trabajo en equipo

El trabajo en equipo es una de las actividades que requiere especial atención por parte del profesor de la asignatura, a fin de evitar la práctica frecuente de sólo evaluar los productos en forma global e indiscriminada. Al evaluar esta forma de trabajo, se recomienda considerar: *a)* las actividades previas y posteriores a la realización de los trabajos, como acopio de información, documentos escritos, exposiciones, *b)* estar atentos a quiénes participan, quiénes realizan aportaciones o iniciativas y quiénes evaden participar, para atender los casos específicos e impulsar la colaboración real.

Evaluación del desempeño de las estudiantes en el grupo

Las participaciones que realizan las estudiantes en el grupo son importantes para el desarrollo de competencias didácticas y lingüísticas y, por tanto, pueden ser consideradas como aspectos a evaluar. Para ello, es necesario valorar las características de las participaciones: calidad de los argumentos o preguntas, es decir, si las alumnas manifiestan comprensión de los textos o sólo repiten los contenidos. Asimismo, el respeto a la diversidad de opiniones debe distinguirse de las participaciones protagónicas que imponen interpretaciones unilaterales y carentes de argumentos.

En las formas de evaluar, se sugiere partir de las recomendaciones elaboradas y de otras que se generen, sin perder de vista los propósitos del curso y las actividades que promueven experiencias enriquecedoras para el desarrollo de competencias didácticas en las futuras docentes. Es importante la función del maestro para identificar los avances y dificultades en el aprendizaje de las estudiantes y definir las acciones pertinentes en cada caso. Lo importante es que la evaluación se realice de manera permanente, se asuma como una parte importante de las actividades de enseñanza y sea formativa para estudiantes y maestros; es decir, que aporte información para corregir y mejorar el avance y los resultados del proceso formativo.

Propósitos generales

Con este curso se pretende que las estudiantes:

- Conozcan y comprendan las características generales del habla de los niños en edad preescolar, así como algunos factores que explican la existencia de variantes en el uso del lenguaje.
- Analicen las oportunidades y riesgos que tienen los niños en el tránsito del habla familiar al lenguaje escolar.
- Identifiquen formas comunicativas adecuadas para enriquecer el lenguaje de los niños y favorecer su integración al lenguaje escolar.
- Valoren el papel de la interacción lingüística en el jardín de niños y diseñen estrategias de trabajo que permitan la familiarización de los alumnos con la lengua escrita.
- Reconozcan la importancia de la educación preescolar como factor que contribuye al logro de la equidad educativa.

Bloque I. El significado de las experiencias de los niños en relación con el lenguaje durante la educación preescolar

Este bloque tiene como propósito brindar a las estudiantes normalistas un panorama introductorio sobre el conjunto de problemas y aspectos que se analizan en el programa. Se pretende que identifiquen y analicen las situaciones esperables y típicas del habla de los niños al llegar a la educación preescolar, así como las oportunidades y retos que enfrentan en la transición del habla familiar al lenguaje formal que se emplea en la escuela.

El primer tema se refiere a las condiciones deseables en cuanto al desarrollo lingüístico de las niñas y los niños que ingresan a los planteles de educación preescolar. Se espera que las estudiantes identifiquen en ellos las pautas predominantes del lenguaje en sus diversos componentes: sintáctico, léxico, pragmático, desenvolvimiento de las capacidades y variedades comunicativas del lenguaje; asimismo, que reconozcan las variaciones típicas que se pueden presentar, atribuibles a sus ritmos y formas de desarrollo individual. Las estudiantes podrán comprender que hablar de pautas no significa que lo diferente sea un problema, sino que existe un rango absolutamente admisible de normal rezago o bien de avance relativo.

Un segundo aspecto que se estudia en este tema es el habla concreta que los niños adquieren en su experiencia familiar y desarrollan como base de la socialización en su entorno inmediato, a partir de patrones y modelos a los que tienen acceso para construir un habla eficaz y con una enorme variedad, sobre todo en un país como el nuestro, con gran diversidad regional, social y cultural. De manera tal que, cuando se abre la puerta de un salón en el jardín de niños, el primer día de clases en una región más o menos típica, es posible encontrar un enorme abanico de habla real de los niños.

Como segundo tema, se analizan las oportunidades y retos que presenta la educación preescolar para el desarrollo lingüístico de los niños. Se inicia con el reconocimiento, por parte de las estudiantes, de los rasgos comunes que tienen las formas de hablar familiares. El habla familiar está muy contextualizada a los eventos, las situaciones y los usos que se viven en la cultura de una familia; es un habla reducida no sólo por su cercanía personal y por su desarrollo natural, sino porque tiene, además, un sentido de intercambio muy personalizado. Frente a la contextualización concreta y pragmática del habla en el ámbito familiar, en el preescolar los niños encuentran un lenguaje no contextualizado (no referido al entorno inmediato o presente), cuyos referentes no son individuales, ni de carácter doméstico y concreto, sino de un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad; un lenguaje común que, siendo diverso, constantemente presenta a los niños nuevas formas gramaticales, nuevos significados a palabras que ya conocían y nuevos interlocutores; entre ellos un gran interlocutor, una nueva figura de autoridad que es la educadora, pero también interlocutores que encuentra en otros miembros de la escuela y en sus propios compañeros. Es importante que las estudiantes reconozcan que la escuela representa para los niños un salto a lo distinto, que les brinda una enorme oportunidad de desarrollo, pero también les presenta dificultades.

Las oportunidades son obvias: toda habla familiar es válida y útil y da sentido a la vida cotidiana, pero es un habla limitada por la familiaridad y por la particularidad. Lo que permite la escuela es el acceso a otro lenguaje no particularizado, que se va abriendo y es la llave que permite el contacto con otras experiencias que no estaban en el entorno original del niño; acceder a un conocimiento no contextualizado (en el que se incluyen las nociones precursoras de la lectura y la escritura), de interés y de validez común, que le ofrece al niño la posibilidad de articular los procesos cognitivos al uso del lenguaje con una precisión y con una riqueza mucho mayor de la que exclusivamente permite lo familiar. Entre los cinco y los siete años el lenguaje y el desenvolvimiento cognitivo permiten este nuevo nivel y esta nueva potencialidad. Por esta razón, prácticamente en todo el mundo la educación formalizada y sistemática empieza en este rango de edad.

Pero existen también riesgos y retos que frecuentemente se presentan en la transición del habla familiar al lenguaje escolar. En este curso, el análisis de dichos aspectos se orienta a partir de la reflexión sobre lo que pasa cuando los niños y las niñas llegan a la escuela y no

pueden, por distintas razones, establecer el vínculo con un lenguaje nuevo sin perder y sin descalificar el que ya tenían; o cuando hay muy pocas posibilidades de incorporación al lenguaje escolar porque existe descalificación del habla familiar y, probablemente, marginación y autodescalificación no sólo del habla, sino de la capacidad comunicativa en este medio; o cuando el lenguaje escolar no resulta ser más rico o variado, ni más fluido que el habla familiar, sino poco propicio para el intercambio.

Este bloque culmina con una reflexión de orden político y cultural, que apunta al sentido democrático que tiene el inicio de la experiencia escolar y sus consecuencias futuras. Uno de los grandes factores marginadores en la cultura y en la sociedad es el no poder hablar con los otros, no entender a los otros ni darse a entender, el no poder leer, ni poder escribir; esta situación refuerza formas de marginación e inequidad que tienen una cierta apariencia de legitimidad en la sociedad. Al analizar estos aspectos, las estudiantes podrán explicar por qué el preescolar debe constituirse en un ambiente de constantes intercambios lingüísticos y por qué la educadora necesita brindar a sus alumnos experiencias valiosas, relacionadas especialmente con el lenguaje.

Temas

1. El habla de los niños al ingresar a la educación preescolar y sus oportunidades de desarrollo.

1.1. Los niveles y rasgos más probables de las capacidades de habla y de intercambio lingüístico de los niños de cuatro y cinco años. Variaciones típicas asociadas a los ritmos de desarrollo individual.

1.2. La socialización en la familia y en el entorno social inmediato, como experiencia constitutiva del habla de los niños. Variaciones comunes del habla familiar adquirida por cada niño. Rasgos que suelen predominar en el habla familiar: contextualización en relación con eventos, situaciones e interlocutores familiares; usos pragmáticos; estilos y vocabularios distintivos.

2. Las oportunidades y los retos para el desarrollo lingüístico de los niños en la educación preescolar.

2.1. El habla familiar frente a la experiencia del lenguaje escolar. Un lenguaje no contextualizado a un medio concreto. Un lenguaje común frente a la diversidad del habla familiar. La novedad de formas gramaticales, palabras, significados y formas de uso. Interlocutores múltiples y no familiares.

2.2. El sentido del enriquecimiento del lenguaje. La posibilidad del acceso a un conocimiento no dependiente del contexto. La posibilidad de entender y hacerse entender en la relación con quienes son distintos. El lenguaje y el despliegue de las capacidades cognitivas. La familiarización inicial con el sentido de la palabra escrita y la adquisición de nociones precursoras de la lectura y la escritura.

2.3. Los retos en el tránsito a la educación preescolar. La posibilidad de incorporación al lenguaje escolar. Los riesgos de la descalificación del habla familiar y de la marginación de los niños en el intercambio escolar. La posibilidad de un lenguaje escolar pobre y poco propicio al intercambio.

2.4. El significado social del desarrollo del lenguaje en los alumnos de educación preescolar. La superación de los particularismos. El impacto de las primeras experiencias escolares en las trayectorias futuras de los alumnos. El sentido cualitativo y formativo del lenguaje en el logro de la equidad en educación.

Bibliografía y otros materiales básicos*

Fuentes Molinar, Olac (2000), "Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II", videocinta de la serie *Temas de las escuelas normales*, México, SEP.

Luque, Alfonso e Ignasi Vila (1995), "El desarrollo de la capacidad lingüística", en Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*, Madrid, Alianza (Alianza Psicología, 30), pp. 176-182. [1ª edición, 1990.]

Richard, Ely y Jean Berko Gleason (1997), "La socialización a través de diversos contextos" ["Socialization across contexts"], en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publishers, pp. 1-19.

Borzone de Manrique, Ana María (1993), "En el camino hacia la escritura y la lectura", en María Teresa González Cuberes (comp.), *Articulación entre el jardín y la EGB*, Buenos Aires, Aique (Aportes a la educación inicial), pp. 69-84.

Ferreiro, Emilia (2000), "Leer y escribir en un mundo cambiante", en *Novedades Educativas*, año XII, núm. 115, julio, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 4-7.

Bibliografía complementaria

Garton, Alison y Chris Pratt (1991), "Las funciones de la palabra escrita", en *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona, Paidós (Temas de educación, 21), pp. 186-189. [Primera edición en inglés, 1989.]

Actividades sugeridas.

Actividad introductoria.

1. Observar el video de la presentación del curso hecha por el Profr. Olac Fuentes Molinar y destacar algunas ideas del expositor en torno a:

- Rasgos característicos del habla familiar.
- Transición del habla familiar al lenguaje escolar.
- Retos y oportunidades que ofrece el entorno escolar para favorecer el desarrollo del lenguaje en el niño.
- Intercambio lingüístico en el aula.
- Actitudes de la educadora que favorecen u obstaculizan que el niño se incorpore al lenguaje escolar.

Comentar estos planteamientos iniciales y, a partir de ellos, leer la descripción de los bloques que corresponden al presente programa. Discutir la información y elaborar una síntesis sobre la orientación y los principales aspectos que comprende el programa.

2. Individualmente, elaborar un listado de las características más sobresalientes del lenguaje de los niños de cuatro y cinco años en relación con los siguientes aspectos:

- Dominio del léxico.
- Dominio de aspectos gramaticales.
- Construcciones sintácticas.
- Claridad.
- Compresión.
- Capacidad de diálogo.

En pequeños equipos, comparar sus listados y elaborar uno solo con las características acordadas.

Realizar la lectura del texto de Alfonso Luque e Ignasi Vila, "Desarrollo del lenguaje". Posteriormente, comparar sus anotaciones y hacer los comentarios o precisiones pertinentes. Presentar al grupo el documento elaborado.

Reflexionar sobre la siguiente idea y dar respuesta a la interrogante. Argumentar sus respuestas y comentarlas en el grupo.

Aunque existen rasgos que son comunes en la mayoría de los niños en cuanto a sus capacidades de habla, también se presentan algunas variantes. Obviando las causas de origen genético, ¿cuáles podrían ser las causas de estas diferencias?

3. Leer el texto de Richard Ely y Jean Berko Gleason, "La socialización a través de diversos contextos" (pp. 39-53) y, en equipos, realizar las actividades siguientes:

- Explicar cómo influye el lenguaje en la socialización del niño.
- Argumentar por qué afirman los autores que: "...la socialización lingüística comienza antes de que el niño haya empezado a hablar".
- Observar y registrar los diálogos que establecen en sus relaciones cotidianas al interior de sus familias los niños en edad preescolar. Identificar, entre otros aspectos:
 - a) Instrucciones que los adultos dirigen al niño para que utilice expresiones de cortesía o formas apropiadas de hablar.
 - b) Expresiones diversas para dirigirse a niños o niñas, pequeños y grandes.
 - c) Formas diferentes que emplean los niños para comunicarse con la mamá, el papá, los hermanos y otras personas.

4. Leer el texto de Ana María Borzone de Manrique, "En el camino hacia la escritura y la lectura". A partir de la lectura de este texto y recuperando las grabaciones de intercambios orales de los niños realizadas durante el semestre anterior, responder las siguientes preguntas:

- ¿Por qué la educación preescolar puede facilitar la transición del habla familiar del niño a lenguajes y saberes organizados de manera formal?
- ¿De qué manera, a medida que el niño amplía su dominio del lenguaje, accede a mayores conocimientos y desenvuelve sus capacidades cognitivas?
- ¿Por qué la interacción lingüística en el preescolar favorece en el niño sus habilidades para entender y hacerse entender por otros niños y adultos que provienen de contextos diferentes de su entorno familiar?
- Identificar las principales diferencias entre el habla familiar y el lenguaje escolar en relación con:

- a) El contenido de lo que se habla.
- b) La forma como se habla.
- c) Los interlocutores.

5. Leer completo el texto de Richard Ely y Jean Berko Gleason, "La socialización a través de diversos contextos". A partir de las observaciones y experiencias que han realizado las estudiantes en planteles de educación preescolar, redactar algunos ejemplos sobre el uso que hacen del lenguaje el niño y la educadora en los que se identifiquen situaciones relacionadas con:

- a) Descalificación por parte de la educadora de las formas de habla del niño.
- b) Actitudes de marginación de la educadora que impiden el intercambio lingüístico de los niños.
- c) Uso, por parte de la educadora, de un lenguaje pobre o de un lenguaje que no ofrece elementos para favorecer el diálogo.

6. A partir de las actividades anteriores y como actividad de síntesis, elaborar un cuadro comparativo sobre los riesgos y oportunidades que ofrece la educación preescolar para el desarrollo del lenguaje y la socialización de los niños.

7. Leer el texto de Emilia Ferreiro, "Leer y escribir en un mundo cambiante". Comentar los planteamientos y responder las siguientes preguntas.

"...Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia, una magia cognitivamente desafiante y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en 'habilidades básicas'..."

"...los niños no pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer... "

"...los niños piensan a propósito de la escritura y... su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo".

Responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son algunos de los aspectos que vinculan a la escritura con el lenguaje?
- ¿En qué se diferencia la escritura de la comunicación cara a cara?
- De acuerdo con la siguiente afirmación de la autora, señalar qué similitudes y diferencias existen entre la lengua oral y escrita: "...la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras".
- ¿Es una obligación o un derecho ciudadano el aprender a leer y escribir?
- El uso de tecnologías como la computadora y el internet, ¿resuelve el problema de la reprobación y el analfabetismo funcional?

A partir de las reflexiones anteriores y con las respuestas derivadas de la actividad 7, elaborar un breve escrito en el que se argumente:

- a) La importancia del desarrollo del lenguaje en la socialización del niño.
- b) El impacto del desarrollo del lenguaje en el nivel preescolar en la trayectoria escolar del niño.
- c) El papel que cumple la educación preescolar en la equidad educativa al favorecer en los niños el dominio del lenguaje y reconocer la diversidad cultural como parte del patrimonio cultural.

Bloque II. La educadora, las relaciones pedagógicas y el desarrollo lingüístico de los niños

En este bloque, se analiza el papel de la educadora como referente continuo en el desarrollo lingüístico de los niños; se revisan las deformaciones lingüísticas más frecuentes que expresa la educadora y que limitan el intercambio comunicativo y el desarrollo intelectual de los niños; finalmente, se estudian dos nociones pedagógicas: la "zona de desarrollo próximo", de L. S. Vigotsky, y el "andamiaje", de J. Bruner, que ofrecen criterios orientadores al trabajo que realiza la educadora.

Con el estudio del primer tema se pretende que las estudiantes reconozcan a la educadora como un modelo lingüístico en todo momento y las repercusiones que este hecho tiene para el desenvolvimiento comunicativo de sus alumnos. Para los niños no existen diferencias entre las actividades del lenguaje y otras que en estricto sentido no lo son; lo que ellos ven en la educadora es un modelo lingüístico y de comunicación todo el tiempo: cuando propone trabajar con el lenguaje, cuando organiza una actividad recreativa, o de tipo físico, un juego, o cuando da instrucciones para salir.

En el segundo tema se analizan algunas deformaciones frecuentes en los intercambios lingüísticos que realiza la educadora. El monólogo; la creación de formas ficticias de participación; el hacer preguntas que la misma educadora contesta, o hacer preguntas que no lo son, o bien, cuya respuesta es obvia, factual o con explicaciones muy pobres, son algunos ejemplos de estas deformaciones que ofrecen a los niños pocas oportunidades de establecer un intercambio efectivo. La infrecuencia del diálogo personalizado entre la educadora y los niños se muestra en la interlocución con el grupo como un colectivo indiferenciado: en el conjunto del grupo muchos diálogos de los niños quedan inconclusos, no se concretan ni favorecen su capacidad indagatoria, a pesar de que nada sea tan estimulante para un niño que tener diálogos verdaderos, aunque sean pocos y cortos, pero completos, que lleguen a una conclusión.

Existen, también, tradiciones y formas ficticias como el lenguaje de *infantilización* y *maternalización* que emplean algunas educadoras. Esta deformación viene de una vieja tradición de los maestros por el falso supuesto de que los niños no son queridos en casa y que en la escuela hay que quererlos. Ha habido una manera incorrecta de entender la afectividad. Toda la escuela debería tener cualidades afectivas y más aún cuando los niños son más pequeños. Sin embargo, la educadora no se identifica con los niños a partir de parecer niña, sino por ser una figura afectiva, amable y sensible que los apoya para que logren su desarrollo pleno. La calidez afectiva no se logra con la repetición de expresiones que, conforme se vuelven rutinarias, anulan su potencial de sentimiento afectivo y acaban por perder sentido. Una expresión afectiva despierta la respuesta cuando es discriminada y oportuna.

Hay otras formas mediante las cuales la educadora limita los diálogos espontáneos entre los niños. Estas rutinas deben ser analizadas y replanteadas por las futuras educadoras, pues los diálogos que tienen los niños con sus compañeros en situaciones libres tienen una función lingüística y cognitiva muy importante.

El tercer tema se refiere a cómo puede la educadora enriquecer y profundizar la competencia lingüística del niño preescolar. Se sugiere el estudio de algunos criterios orientadores sobre los intercambios lingüísticos entre la educadora y los niños, que permiten a las estudiantes reconocer la importancia de desarrollar habilidades como la fluidez, soltura, saber ejemplificar, utilizar la anécdota, buscar otras palabras e imaginar otras situaciones que permiten establecer auténticas situaciones de comunicación con los niños.

La habilidad para vincular los propósitos educativos con el trabajo en grupo permite a la educadora realizar intervenciones oportunas y favorables para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños, les ofrece mayores posibilidades para equilibrar el intercambio colectivo con el diálogo personalizado. Asimismo, es necesario que las estudiantes desarrollen competencias para evitar dos formas de intervención que son bastante comunes: la

corrección continua, que interrumpe radicalmente el flujo expresivo del niño; y la pasividad indiscriminada, que propicia actos de comunicación rutinarios y poco estimulantes para los niños. Por el contrario, lo que se espera de la educadora es una intervención dinámica, oportuna y amable para corregir al niño con estrategias que le permitan avanzar en su vocabulario, llenar lagunas, valorar críticamente sus esfuerzos y mejorar sus niveles de expresión en forma entusiasta y progresiva; además, es necesario que promueva un ambiente de confianza y seguridad en el que los niños no se intimiden y vayan asumiendo que tienen la capacidad e iniciativa para hablar, preguntar e intervenir, que tienen ideas y pueden hablar entre sí.

El bloque II concluye con el estudio de dos nociones pedagógicas que son especialmente pertinentes en el trabajo del lenguaje con los niños: las nociones *zona de desarrollo próximo*, de Lev Semionovitch Vigotsky, y *andamiaje*, de Jerome Bruner. Según la formulación de Vigotsky, un maestro no debería trabajar aspectos que los niños ya conocen o saben hacer, o sobre las competencias que ya tienen, sino que su trabajo debería estar orientado a una especie de territorio inmediato a la región de los conocimientos que los niños ya tienen, hacia lo que los niños pueden saber o aprender con ayuda. Por otra parte, la idea metodológica de Bruner sobre el *andamiaje* hace referencia a estructuras que, quien participa en una construcción, crea en torno a ésta para apuntalarla, para sostenerla mientras la construye. De esta metáfora se deriva que la educadora es quien hace y sostiene el andamiaje y el niño es quien construye, con ese apoyo, su desarrollo lingüístico.

Estas concepciones tienen propósitos didácticos fundamentales en el desarrollo y la consolidación de las competencias lingüísticas de los niños; por una parte, se favorece su aprendizaje al dirigir las intervenciones educativas más allá de los niveles de desarrollo que presentan (zona de desarrollo próximo) y, por otro lado, al representar la educadora un modelo o guía para el niño, apoyándolo (andamiaje) para que posteriormente se desenvuelva sin esa ayuda, se contribuye al desarrollo autónomo. La acción pedagógica que se realiza a través de estas concepciones es fundamental para el desenvolvimiento lingüístico del niño.

Temas

1. El lenguaje y las actitudes de la educadora como referente continuo para los niños. Acciones pedagógicas con propósitos deliberados y efectos educativos de acciones no deliberadas.

2. Algunas deformaciones frecuentes en los intercambios lingüísticos conducidos por la educadora.

a) El monólogo como forma dominante. Escasas oportunidades de participación de los niños. Formas aparentes de participación: preguntas que no lo son; rutinas de apoyo en las respuestas mecánicas de los niños.

b) Infrecuencia del diálogo personalizado educadora-niño. El grupo como interlocutor colectivo e indiferenciado.

c) Limitaciones cognitivas y expresivas del lenguaje utilizado. Infrecuencia de intercambios que implican operaciones intelectuales. Empobrecimiento y sobresimplificación expresivas. La infantilización y maternalización rutinarias del lenguaje.

d) Limitaciones al diálogo entre los propios niños.

3. Algunos criterios orientadores para el lenguaje de la educadora.

a) La capacidad de la educadora de captar los niveles de comprensión de los niños y de modificar con fluidez sus formas y recursos expresivos para establecer auténticas situaciones de comunicación.

b) Equilibrar el intercambio colectivo con el diálogo personalizado y con pequeños grupos, con propósitos bien definidos y focalizados en competencias comunicativas fundamentales.

c) Niveles de dominio lingüístico de los niños. Evitar los extremos de la corrección continua e interruptiva en cuestiones irrelevantes, por un lado, y de la pasividad y la aprobación indiscriminada de todas las formas expresivas de los niños, por otro.

d) Mostrar respeto natural por el habla familiar de los niños y apoyarse en ella para el avance en los niveles de dominio lingüístico.

e) Crear un ambiente de intercambio que genere confianza, interés e iniciativa en los niños.

4. Revisión y reflexión sobre la aplicación práctica en las actividades para el desarrollo del lenguaje de dos nociones pedagógicas de notable difusión en los años recientes:

a) La de "zona de desarrollo próximo" (o proximal) referida a las posibilidades de aprendizaje, conforme a la formulación de Lev Vigotsky.

b) La de soporte o "andamiaje" como procedimiento educativo, según la formulación de Jerome Bruner.

Bibliografía básica

Borzzone de Manrique, Ana María (1994), "El aprendizaje en interacción" y "Hablar y escuchar. Tiempo de compartir", en *Leer y escribir a los 5*, Buenos Aires, Aique (Aportes a la educación inicial), pp. 41-48 y 62-74.

Selmi, Lucía y Anna Turrini (1993), "El análisis del comportamiento verbal", en *La escuela infantil a los cuatro años*, 2a ed., Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), pp. 75-79. [1ª edición en italiano, 1982.]

Bentolila, Alain (1997), "Derechos y obligaciones de la comunicación" ["Droits et devoirs de la communication"], en Observatoire National de la Lecture, *Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle*, París, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, pp. 49-50.

Stapich, Elena (1993), "Corte, fractura, articulación, continuidad... y la enseñanza de la lengua", en María Teresa González Cuberes (comp.), *Articulación entre el jardín y la egb*, Buenos Aires, Aique (Aportes a la educación inicial), pp. 53-67.

Jeanjean, M. C., M. F. Jeanjean y J. Massonet (1997), "Producir un texto escrito con aquellos que aún no escriben" y "Ejemplos de historias escritas por medio del dictado" ["Produire un texte écrit avec ceux qui n'écrivent pas encore" y "Exemples d'histoires écrites sous la dictée".], en Observatoire National de la Lecture, *Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle*, París, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, pp. 75-78.

Actividades sugeridas

1. Con base en la lectura del texto "El aprendizaje en interacción", de Ana María Borzone de Manrique, comentar en grupo lo siguiente:

- Por qué el lenguaje y las actitudes de la educadora pueden favorecer o no el desarrollo lingüístico de los niños.
- Distinguir en el texto los intercambios lingüísticos entre la maestra y los niños que responden a propósitos pedagógicos evidentes, de aquellos intercambios espontáneos. ¿Qué efectos tienen unos y otros intercambios en el desarrollo lingüístico de los niños?

2. Con base en sus experiencias en los jardines de niños, comentar en equipos los casos en que se muestren las deformaciones más frecuentes en los intercambios lingüísticos en el preescolar. Explicar el efecto que tienen éstas en el desarrollo lingüístico de los niños.

Comentar en grupo las explicaciones elaboradas en los equipos.

3. Analizar los textos "Tiempo de compartir", de Ana María Borzone, y "El análisis del comportamiento verbal", de Lucía Selmi y Anna Turrini.

Elaborar individualmente, por escrito, algunas recomendaciones para orientar los intercambios con los niños en los jardines de niños.

Leer el texto "Derechos y obligaciones de la comunicación", de Alain Bentolila. Comentar por equipo situaciones análogas que hayan observado en sus experiencias con niños preescolares en las que se puedan identificar las cuatro fases de intervención –o alguna de ellas– que el autor propone para que los niños mejoren sus habilidades comunicativas. En los casos necesarios, elaborar propuestas de formas de intervención que complementen el propósito de esta propuesta de comunicación.

4. Estudiar el texto de Elena Stapich, "Corte, fractura, articulación, continuidad... y la enseñanza de la lengua".

Comentar en grupo lo siguiente:

- a) ¿Qué orientaciones puede obtener la educadora para su trabajo a partir de las nociones de "zona de desarrollo próximo" y "andamiaje"?
- b) ¿Qué papel puede desempeñar la educadora para apoyar el desarrollo lingüístico del niño?
- c) ¿Cómo pueden otros compañeros suyos apoyar los esfuerzos del niño en la resolución de tareas?

Leer los textos "Producir un texto escrito con aquellos que aún no escriben" y "Ejemplos de historias escritas por medio del dictado", de M. C. Jeanjean, M. F. Jeanjean y J. Massonet. Retomar el de Alain Bentolila, "Derechos y obligaciones de la comunicación".

Por equipo, identificar en los textos cómo se puede apoyar el trabajo de la educadora, aplicando pedagógicamente las nociones de "zona de desarrollo próximo" y de "andamiaje". Elaborar recomendaciones para favorecer en el aula el desarrollo lingüístico de los niños con apoyo en las nociones anteriores.

Comentar en grupo las conclusiones de los equipos.

Bloque III. Competencia en el uso pedagógico de algunas formas comunicativas relevantes para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños

En este bloque se revisan algunas formas comunicativas que actúan como herramienta fundamental de la comunicación entre la educadora y los niños y de éstos con sus iguales. Tomando como base los criterios revisados en el bloque anterior, se destacan algunas formas que las futuras educadoras deben desarrollar para comunicarse con los niños y favorecer en ellos las habilidades lingüísticas.

Las preguntas que formulan las docentes y los niños en las aulas representan una de las formas comunicativas más frecuentes. La educadora debe prestar atención a las preguntas que formulan los niños e identificar con qué propósito se hicieron, es decir, indagar qué preguntan los niños cuando preguntan, porque representan esfuerzos intelectuales. Asimismo, cuando los niños expresan sus respuestas, la educadora debe prever distintas opciones que corresponden a la diversidad cultural y a la variedad de procesos de desarrollo individual. Estas actitudes son fundamentales en la educadora, a fin de establecer auténticas situaciones de comunicación con los niños.

Otra forma comunicativa se refiere a "dar orientaciones y explicar cómo se realiza una actividad". Se trata de que las estudiantes construyan formas de relacionarse con los niños, basadas en la escucha, la atención y el apoyo en momentos esenciales para cada niño. Así, al darles orientaciones con la información necesaria o al explicarles de un modo adecuado, ayudan a su comprensión y por otra parte, en su competencia didáctica, corrigen aspectos pragmáticos en los mensajes que dirigen a los niños para la realización de las diversas actividades.

Dos formas comunicativas que también se analizan son "describir y comparar", y "narrar". Describir y comparar implican una selección de lo esencial, contrastar e identificar una serie de rasgos característicos y distintivos para decir cómo es un objeto, animal, situación o persona. Estos ejercicios son fundamentales en el desarrollo de los niños, porque les permite avanzar en la elaboración de sus ideas y en el establecimiento de categorías de objetos y situaciones diversas. Narrar sugiere formas de ordenar secuencias, de dar sentido de continuidad y de establecer congruencia entre sucesos y escenarios en situaciones en las que los niños experimentan y ensayan diversas formas lingüísticas. Una característica de la narración efectiva en el aula es la interacción entre el narrador (educadora o niño) y el auditorio, ambos buscando la comprensión. La narración es una situación lingüística particularmente rica en experiencias para los niños y les ofrece oportunidades para su desarrollo lingüístico y la expresión de emociones, sensaciones e ideas.

Entre las formas comunicativas que utiliza la educadora se destaca la corrección que se emplea con los niños. Mediante la corrección no se busca descalificar las formas en que los niños le dan sentido al lenguaje; por el contrario, la corrección tiene una relación estrecha con los progresos en el aprendizaje de los niños acerca de la función del lenguaje, con la autoestima y también con la noción de "andamiaje". La educadora puede mostrar, sugerir y proponer a los niños formas útiles para que mejoren sus estrategias como hablantes, entusiasmarlos y apoyarlos en sus intentos comunicativos para que amplíen sus posibilidades de interacción en la vida familiar y social.

Una característica fundamental de todas estas formas comunicativas es la actitud de una docente sensible que escucha, que adecua su lenguaje a las participaciones de los niños, que busca canales de entendimiento con ellos y responde a sus inquietudes intelectuales. Las interacciones adecuadas en el aula tienen gran valor respecto al desarrollo lingüístico de los niños; una comunicación oral de calidad mejora las habilidades comunicativas y la comprensión del lenguaje de los niños, quienes, al estar expuestos a modelos adecuados de comunicación, pueden tener más oportunidades para ser interlocutores activos.

Temas

1. Formas comunicativas básicas.

a) Las preguntas. Su sentido como motivo de reflexión, de comparación y de consideración de opciones en la construcción de la respuesta de los niños.

b) Dar orientaciones y explicar cómo se realiza una actividad.

c) Describir y comparar. Modelación de la selección de lo que es esencial, más llamativo, característico, distintivo.

d) Narrar. Modelación de las lógicas de la narración. Secuencia y congruencia. Selección de elementos: lo esencial, lo pintoresco, lo sorprendente. Los recursos del suspenso y el humor.

e) Explicar. El nivel comprensible e inteligible de las explicaciones. La explicación de causas. La explicación de razones. El uso de símiles y ejemplos. El recurso a lo familiar.

f) Alentar y corregir. Su relación con la autoestima y la confianza. La inutilidad del elogio indiscriminado. La corrección como retroalimentación constructiva.

2. El uso de las formas comunicativas en la interacción y la participación. El uso de las formas comunicativas por la educadora y por los niños.

Bibliografía básica

Elkind, David (1999), "Las preguntas de los niños", en *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*, México, FCE, pp. 134-139. [1ª edición en inglés, 1987.]

Del Río, María José (1998), "La mejora de las habilidades comunicativas e interactivas de los enseñantes", en *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, Barcelona, ICE/Horsori, pp. 41-44. [1ª edición, 1993.]

Aebli, Hans (1998), "Parte didáctica. Didáctica de la narración y la disertación", en *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, Madrid, Narcea, pp. 47-56. [1ª edición en inglés, 1985.]

Condemarín, Mabel, Viviana Galdames y Alejandra Medina (1999), "Lenguaje expositivo", en *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*, 2a ed., Madrid, CEPE, pp. 36-40.

Bibliografía complementaria

Borzzone de Manrique, Ana María (1994), "El juego del detective", en *Leer y escribir a los 5*, Buenos Aires, Aique (Aportes a la educación inicial), pp. 88-93.

Selmi, Lucía y Anna Turrini (1993), "La narración", en *La escuela infantil a los cuatro años*, 2a ed., Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), pp. 45-49. [1ª edición en italiano, 1982.]

Actividades sugeridas

1. Las siguientes formas comunicativas son las más usuales en el nivel preescolar: preguntar, dar orientaciones y explicar cómo se realiza una actividad, describir y comparar, narrar, explicar, alentar y corregir.

Por equipos, y con base en los productos del tema 1 del primer bloque de este curso, identificar qué aspectos del desarrollo lingüístico de los niños se pueden favorecer a través de estas formas comunicativas.

En el texto de David Elkind, "Las preguntas de los niños", identificar sugerencias para que la educadora utilice adecuadamente con los niños las preguntas como forma comunicativa.

Con estos elementos, analizar en las grabaciones de habla que realizaron el semestre anterior, diálogos entre niños y docente, y entre niños y adultos, de acuerdo con la siguiente secuencia:

- a) Comparar las formas en que los docentes y adultos se dirigen a los niños, con las sugerencias que derivaron del texto de Elkind.
- b) Comentar los efectos que pueden tener las formas de diálogo analizadas en las grabaciones en el desarrollo lingüístico de los niños.

2. El texto de María José del Río, "La mejora de las habilidades comunicativas e interactivas de los enseñantes", puede estudiarse de la misma forma que en la actividad anterior:

- a) Estudio del texto e identificación de sugerencias.
- b) Análisis de grabaciones de diálogos entre docentes y niños, y entre niños y adultos.
- c) Comparación de las grabaciones con lo propuesto por la autora.
- d) Análisis de posibles efectos que tienen en el desarrollo lingüístico de los niños las formas comunicativas grabadas.

3. En el texto de Hans Aebli, "Parte didáctica. Didáctica de la narración y la disertación", identificar individualmente sugerencias para llevar a cabo narraciones con los niños en las aulas:

- a) El papel del docente antes, durante y después de la narración.
- b) El papel del docente para propiciar reflexiones y participaciones de los niños.
- c) El impacto que pueden tener, en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños, las oportunidades de participar en estas experiencias comunicativas.
- d) Comentar en equipos el resultado del trabajo individual; si hay relación entre lo que propone el autor y las experiencias que han tenido en los jardines de niños.

Organizar equipos de cuatro a seis integrantes. Cada estudiante prepara y presenta una narración frente a las compañeras normalistas. Posteriormente preparar y llevar a cabo narraciones con niños en edad preescolar (no es necesario que sea en jardín de niños). En ambos casos, la grabación de las narraciones apoyará el análisis de la experiencia.

Analizar por equipo los ejercicios de narración, considerando los siguientes aspectos:

– Respecto a la narración:

- a) Qué descripciones se realizaron.
- b) Relación con vivencias o experiencias del grupo.
- c) Coherencia y secuencia en la narración.
- d) Interés que despertó en el grupo la narración.

– Respecto al narrador:

- e) Vocabulario empleado.
- f) Contacto que estableció con el grupo (a nivel visual, verbal, corporal).
- g) Espacios para la participación del grupo.
- h) Manifestaciones de inseguridad.

4. Con el texto de Mabel Condemarín, Viviana Galdames y Alejandra Medina, "Lenguaje expositivo", se puede seguir también la misma secuencia que en la actividad 3, identificando los siguientes aspectos:

- a) Sugerencias para que el docente propicie que los niños utilicen las explicaciones con sentido comunicativo y para organizar sus ideas.
- b) El papel del docente para apoyar a los niños en la elaboración de explicaciones.
- c) El impacto que pueden tener las oportunidades de participar en actividades que implican el recurso de la explicación en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.

Realizar intercambios con niños en edad preescolar, que impliquen la elaboración de explicaciones. Grabar estos intercambios y analizarlos en grupo, orientando el análisis a la identificación de las formas de relación con las sugerencias estudiadas en los textos.

5. Investigar individualmente actividades y juegos para favorecer el desarrollo lingüístico de los niños en edad preescolar.

Recopilar y, en su caso, modificar juegos y actividades adecuados para los niños, de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) Las características particulares (culturales y sociales) del desarrollo lingüístico de los niños de cuatro a seis años de edad.
- b) Las sugerencias para realizar adecuadamente las formas de intercambio analizadas en el tema anterior.

Esta recopilación es un recurso que puede utilizarse en la segunda jornada de observación y práctica en jardines de niños. Por ello, se sugiere considerar los propósitos de comunicación al seleccionar las actividades y señalar:

- a) El nombre de la actividad.
- b) Los aspectos del desarrollo lingüístico de los niños que se pueden favorecer mediante su aplicación.
- c) La forma en que se puede realizar.
- d) Los recursos necesarios para llevar a cabo la actividad.

Comentar en grupo las principales dificultades encontradas durante la recopilación y modificación de las actividades y someterlas a discusión, para su revisión y mejora.

Bloque IV. La familiarización con la lengua escrita y su relación con la lengua oral

El estudio de los temas de este bloque pretende que las estudiantes normalistas conozcan, diseñen y apliquen actividades con los niños que asisten al preescolar, a fin de promover en ellos el desarrollo de nociones y capacidades para acercarse a la lengua escrita.

El primer tema de este bloque se refiere al debate de si debe o no enseñarse a leer y escribir en educación preescolar. Se pretende que las estudiantes analicen los argumentos del debate, identifiquen cuáles son problemas y cuáles no, y reconozcan qué es necesario y posible hacer en los jardines de niños respecto a la palabra escrita.

Como segundo tema se ofrecen a las estudiantes elementos para que comprendan que la relación con la palabra escrita es un largo proceso gradual en el que no se pueden establecer el momento y el lugar exactos en que se empieza a leer y escribir, y que en este proceso existe una vinculación entre el lenguaje oral y las diversas formas para promover un acercamiento de los niños al sentido de la palabra escrita. Relacionado con lo anterior, se busca que reconozcan la importancia de la lectura en voz alta por parte de la educadora, y las actividades que se pueden hacer durante y después de esta experiencia: que los niños narren y construyan historias; que se agrupen y reconstruyan la narración, una parte de ella, o ambas cosas, etcétera. Estos aspectos favorecen en los niños el aprendizaje gradual de la lengua escrita.

Mediante la lectura en voz alta que realiza la docente con los niños se propicia el seguimiento verbal y visual de lo que se está leyendo, al observar actitudes y movimientos durante la verbalización de la lectura; estas situaciones los llevan a indagar acerca de *dónde, qué y cómo se dice*. Estos acercamientos a la lengua escrita constituyen para los niños experiencias fundamentales que les permitirán desarrollar nociones para percibir la relación entre la lengua oral y los códigos que representan a la palabra escrita.

El tercer tema del bloque se refiere al desarrollo, en el niño, de la intuición de conservación de la palabra mediante la escritura. Una propuesta de trabajo consiste en que los niños dicten un chiste o una narración y la maestra escriba, para luego leer y corregir conjuntamente, de tal forma que los niños identifiquen y reconozcan sus ideas en el texto, a la vez que buscan y proponen mejores maneras de decirlas; al ver cómo se realizan esos cambios en el código, el niño logra un acercamiento importante a la lengua escrita.

El cuarto tema se refiere a las capacidades de discriminación y de segmentación fonológica, estas capacidades están relacionadas con la reflexión sobre la lengua oral, son precursoras importantes para la lectura y se vinculan muy estrechamente con el aprendizaje de la escritura. A partir del reconocimiento de la importancia que tienen estas nociones y capacidades en los niños, se pretende que la estudiante diseñe actividades que llamen la atención de los alumnos preescolares sobre combinaciones fonéticas, como ciertas formas de pronunciar rimas y juegos de palabras.

El bloque cierra destacando la familiarización que se propone lograr de los niños con la palabra escrita. No se pretende que los niños lean y escriban en este nivel educativo, sino que vayan desarrollando nociones precursoras, como la correspondencia entre la escritura y el lenguaje oral y la intuición de que existen diversos códigos que expresan significados. Para desarrollar estas nociones, las futuras educadoras prepararán actividades en las que los niños jueguen y ensayen con la palabra escrita y reconozcan que existe un código gráfico con el que se pueden comunicar y dar a entender. Así, de manera espontánea, avanzarán en la adquisición de otros logros que la educadora no buscaría obtener deliberadamente, como la identificación de algunas letras, la direccionalidad de la escritura o la separación entre palabras.

Se busca, además, que las estudiantes aprendan a ofrecer a los niños oportunidades de relación con diversas formas del mensaje escrito, a través de las cuales adquieran la noción de que los signos escritos expresan significados con sentido, que lo que se lee es comprensible e interesante y que se puede aprender en forma divertida.

Temas

1. El debate mal planteado sobre la lengua escrita en la educación preescolar. Problemas y seudoproblemas.

2. La educadora y la lectura en voz alta.

- a) Los rasgos de una buena lectura en voz alta.
- b) La lectura de diferentes tipos de texto.
- c) Las actividades de los niños a partir de escuchar la lectura en voz alta. Comentar, narrar o construir sus propias versiones, modificar, escenificar, dibujar.
- d) El seguimiento visual del texto con la educadora que lee en voz alta, en relación individual o con pequeños grupos.
- e) La construcción de códigos gráficos como juego de comunicación.

3. La conservación escrita del dictado por parte de los niños.

- a) La construcción individual o colectiva de textos y mensajes.
- b) La educadora como "escribana". La "devolución" del mensaje dictado a partir de lo escrito.

4. Actividades que estimulan la discriminación y la segmentación fonológica por parte de los niños. Rimas, juegos de palabras y otros recursos.

5. Nociones y capacidades precursoras de la lectura y la escritura que pueden lograrse en la educación preescolar.

- a) La escritura y su correspondencia con el lenguaje oral.
- b) La intuición de un código gráfico que captura sonidos del habla y expresa significados.
- c) La intuición inicial del principio alfabético como código convencional y el reconocimiento espontáneo de algunos signos y normas (direccionalidad y separación de palabras, por ejemplo).
- d) Desarrollo de las capacidades de segmentación y discriminación fonológica.
- e) Experimentación con formas múltiples de mensaje escrito.
- f) Constitución (o consolidación) de la noción de que la escritura tiene significado comprensible; es grata, divertida y útil; es aprendible.

Bibliografía básica

Ferreiro, Emilia (1997), "El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar", en *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI, pp. 118-122.

McLane, J. B. y G. D. McNamee (1999), "¿Qué es la alfabetización?" y "La lectura", en *Alfabetización temprana*, Madrid, Morata (Bruner. El desarrollo en el niño, 23), pp. 13-21 y 79-108. [1ª edición en inglés, 1990.]

Un buen comienzo (Material en proceso de edición en la Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP. Adaptación del libro *Starting out right*, a cargo de Alma Carrasco.)

Nemirovsky, Myriam (1992), "Un ejemplo específico: el nombre propio", en Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana (Aula XXI), pp. 262-270.

Bibliografía complementaria

Borzzone de Manrique, Ana María (1994), "Conciencia lingüística" y "Conciencia fonológica", en *Leer y escribir a los 5*, Buenos Aires, Aique (Aportes a la educación inicial), pp. 105-120 y 220-222.

Cecotti, Manuela (1999), "Cómo potenciar el lenguaje con libros ilustrados", en Francisco Carvajal Pérez y Joaquín Ramos García (coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II. Formación y práctica docente*, Sevilla, MCEP (Colaboración pedagógica, 8), pp. 139-142.

Nemirovsky, Myriam (1999), "Reunión de padres", en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós, (Maestros y enseñanza, 4), pp. 143-150.

Actividades sugeridas

1. Responder en equipos las siguientes cuestiones:

- a) ¿A través de qué actividades puede la educadora apoyar la familiarización de los niños con la lengua escrita?
- b) ¿Cómo aprenden los niños a leer y escribir?

Comentar en grupo las respuestas de los equipos. Puntualizar las diferencias y coincidencias más notorias.

2. Leer los textos "El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar", de Emilia Ferreiro, y "¿Qué es la alfabetización?", de McLane y McNamee.

Revisar las coincidencias y divergencias más significativas entre lo que proponen los autores y las respuestas que se obtuvieron anteriormente en el trabajo en grupo. Responder nuevamente las preguntas con que se inició el estudio del tema.

Concluir comentando las propuestas que hacen los autores para que los jardines de niños cumplan su función de familiarizar a los niños con la lengua escrita.

3. Lectura de cuento en voz alta:

- Ante el grupo, una estudiante lee un cuento en voz alta.
- Por equipo, distribuir la realización de las siguientes actividades:

- a) Comentar qué les pareció el cuento, interés que despierta, el mensaje que aporta, etcétera.
- b) Modificar el cuento, cambiando los papeles de los personajes, agregar otros, inicio y final diferente, etcétera.
- c) Elaborar dibujos sobre una o varias escenas del cuento.
- d) Actuar el cuento sin hacer modificaciones.
- e) Proponer recomendaciones para leer en voz alta el cuento a niños de preescolar.

Después de la presentación de los equipos, comentar acerca de la pertinencia de realizar este tipo de actividades con los niños y de qué forma el trabajo con la lectura en voz alta apoya su familiarización con la lengua escrita y el reconocimiento de su relación con la lengua oral.

4. En situaciones cotidianas (en la familia, en las calles, los mercados y otros lugares públicos), observar cómo participan niños en edad preescolar en actos en los que se emplea la lengua escrita (sean éstos de lectura o de escritura). Observar, escuchar con atención y registrar:

- a) Qué tipos de textos se utilizan. Mencionar si es común o no el empleo de esos textos en esa comunidad.
- b) Quién lee/escribe y qué hacen los niños mientras se lee/escribe.
- c) Cómo se relacionan la persona que lee/escribe y el (los) niño(s) involucrado(s).

En grupo, comentar la experiencia y, a partir de las participaciones de los niños, tratar de identificar los conocimientos de los niños sobre esos textos y su empleo en su comunidad.

5. Leer el texto "La lectura", de McLane y McNamee. Identificar lo siguiente:

- a) Las formas de organización del grupo para realizar la lectura en voz alta y las ventajas que representan para el aprendizaje de los niños.
- b) La función del docente para apoyar la familiarización de los niños con la lengua escrita.
- c) Las actividades que se pueden derivar de escuchar la lectura en voz alta y cómo las puede propiciar el docente.

d) La importancia de las interacciones entre los niños en el aula durante la realización de las actividades vinculadas con la lectura.

6. Leer en voz alta dos o tres textos diferentes y grabar los ejercicios. Cada estudiante selecciona una grabación que le parezca significativa.

Organizar equipos de tres o cuatro integrantes que hayan empleado el mismo tipo de texto. Analizar la experiencia y su papel como apoyo, tomando como ejes de análisis los aspectos identificados en la actividad 5 de este bloque, para definir la función del docente en relación con las actividades de lectura.

7. Realizar actividades de escritura, para lo cual se recomienda:

- a) Escribir en parejas (de estudiantes) un texto: carta, telegrama, cuento, solicitud, etcétera.
- b) Escribir un texto con un niño. Para esta actividad es importante tener intercambios orales previos con el niño, tales como haberle contado una historia y pedirle después que él la diga para escribirla.

Después de las dos experiencias, analizar en cada caso los procesos de escritura, considerando los siguientes aspectos:

- a) Las dificultades que enfrentaron y cómo las resolvieron.
- b) El papel de cada participante durante la escritura.
- c) Las ideas que compartieron antes de la escritura y las que acordaron durante el proceso.
- d) Las participaciones que ayudaron en la resolución de la tarea.

8. Leer los textos "Producir un texto escrito con aquellos que aún no escriben" y "Ejemplos de historias escritas por medio del dictado", de M. C. Jeanjean, M. F. Jeanjean y Massonet, que se revisaron en el bloque II.

Identificar las diferencias entre la experiencia de la escritura en parejas y la escritura con niños.

9. En el texto *Un buen comienzo* (pp. 126-142), identificar las actividades que estimulan la discriminación y la segmentación fonológica por parte de los niños y las sugerencias para su realización en los grupos de educación preescolar.

En el mismo texto, estudiar el apartado correspondiente a la conciencia fonológica y examinar la relación entre el desarrollo lingüístico de los niños y el desarrollo de las capacidades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, tales como:

- a) La correspondencia de la escritura con el lenguaje oral.
- b) El reconocimiento del código gráfico, su relación con sonidos del habla y con la expresión de significados.
- c) El reconocimiento del principio alfabético como código convencional y el reconocimiento de algunos signos y normas (direccionalidad y separación de palabras, por ejemplo).

En el mismo texto, identificar actividades adecuadas que se pueden realizar con los niños en los planteles de educación preescolar, considerando que:

- Los niños experimenten con formas múltiples de mensajes escritos.
- Se logre que los niños comprendan que la escritura tiene significado, es grata, divertida y útil, y se puede aprender.

Recomendaciones para las jornadas de observación y práctica docente. Actividades para la primera jornada.

1. Preparación de la observación.

Al realizar esta actividad considerar aspectos como los siguientes:

Las formas de expresión e intercambio oral que tienen lugar en el aula:

- ¿Qué participaciones verbales tienen los niños, dentro del aula?
- ¿Qué mensajes dirige al grupo la educadora y con qué propósito o intención?
- ¿Cuál es el contenido del habla entre los niños, en situaciones organizadas y espontáneas?
- ¿Qué situaciones posibilitan o dificultan la participación de los niños en los intercambios lingüísticos y qué papel asume la educadora?

El registro atento de éstos y otros aspectos orientará a las estudiantes en el conocimiento de los niños del grupo y les posibilitará la realización de propuestas didácticas que correspondan a las características particulares de los niños y a las condiciones específicas del lugar en donde se realizan las jornadas de práctica.

2. Diseño y preparación de actividades.

Para la integración del plan de trabajo que se desarrolla durante la jornada de prácticas, elaborar una secuencia de actividades que tenga como propósito el intercambio lingüístico con los niños. Además de que éstas deberán estar vinculadas con los temas y actividades del curso, se recomienda considerar algunas orientaciones como las siguientes:

- Existen formas de intercambio que se insertan en la lógica de la realización de otras actividades. Es el caso, por ejemplo, de formular preguntas y respuestas, narrar, describir o explicar, así como al dar y recibir instrucciones; estas formas de intercambio tienen sentido en el contexto de la organización de actividades más amplias.
- En cualquiera de las situaciones anteriores, las estudiantes cuidarán que las actividades de intervención abran posibilidades para que los niños:

- a) Expresen ideas, emociones, sensaciones, preguntas.
- b) Se relacionen entre sí (sea en grupo o en equipos) y con otras personas de la escuela.
- c) Ordenen sus ideas y las expresen oralmente.

3. Análisis de la primera jornada de observación y práctica en jardines de niños.

Además del intercambio de experiencias e impresiones en forma espontánea, es importante ir más allá de la anécdota. Para ello, se recomienda considerar los siguientes aspectos para analizar en pequeños equipos:

- Evaluar en los aspectos propuestos para la observación y el diseño de las actividades:

- a) ¿Qué formas de expresión e intercambio oral observaron?
- b) ¿Cómo participaron los niños individual y colectivamente? ¿Cómo participó la educadora?
- c) ¿Cómo participaron las estudiantes? ¿Qué aspectos atendieron para apoyar a los niños en sus relaciones dentro del grupo?
- d) ¿De qué hablaron los niños con sus compañeros, tanto en situaciones que fueron organizadas como en las conversaciones espontáneas?
- e) ¿Cuáles fueron las condiciones que posibilitaron y cuáles dificultaron la participación de los niños en los intercambios lingüísticos? ¿Qué responsabilidad tuvieron la educadora o las estudiantes para generar esas condiciones?

f) Con base en lo anterior, si volvieran a realizar estas actividades, ¿qué modificarían y por qué?

Además de enriquecer la experiencia, este análisis debe orientar a las estudiantes a reflexionar acerca de su actuación frente a los niños, a modificarla y reorientarla para que sus prácticas resulten más pertinentes

Segunda jornada de observación y práctica

Durante ésta se realizarán actividades relacionadas con la familiarización de los niños con la lectura y la escritura. Al respecto, las actividades que se desarrollan en los bloques III y IV integran el análisis de algunos documentos vinculados con estos temas y se sugieren algunas prácticas que tienen como propósito orientar el trabajo con los niños preescolares.

1. Preparación de actividades.

Para el desarrollo de las actividades de lectura, se recomienda revisar el texto de Felipe Garrido, *Cómo leer mejor en voz alta*, incluido en el acervo bibliográfico de las escuelas normales, además de las lecturas que se proponen en el programa de esta asignatura. Asimismo, se recomienda crear las condiciones ambientales propicias para la participación del grupo. Para esto, se sugiere considerar, entre otros aspectos, los siguientes:

- A partir de los temas desarrollados durante el curso, recuperar las recomendaciones o sugerencias que se proponen para la realización de actividades de lectura con niños preescolares, en cuanto a:

- a) El uso adecuado del espacio físico.
- b) La actitud, preparación y participación del lector o narrador.
- c) El propósito de la lectura y su relación con los conocimientos e intereses de los niños.
- d) La selección de lecturas y los trabajos previos al ejercicio narrativo.
- e) Los intercambios posteriores al ejercicio de narración o lectura.
- f) La participación de los niños en la reconstrucción, modificación o reinención de lecturas y narraciones.

Es recomendable que las estudiantes apliquen actividades de escritura con pocos niños. Para realizarlas, es importante recuperar las propuestas que se analizan y elaboran durante el desarrollo del curso.

2. Análisis de las actividades de intervención educativa de la segunda jornada.

a) En relación con las actividades de lectura, exponer en equipos lo siguiente:

- ¿Cómo reaccionaron los niños durante la lectura?
- ¿Intentaron adelantarse de alguna forma a la historia (comentando sobre la posible trama, describiendo el escenario en que ésta tiene lugar)?
- ¿Qué comentaron sobre la historia leída?
- ¿Qué aspectos de la narración les eran familiares? ¿Cuáles les eran desconocidos o novedosos?

b) En relación con las actividades de escritura:

- ¿Cómo reaccionaron los niños durante la elaboración del texto escrito?
- ¿Qué intercambios tuvieron los niños con la estudiante escribiendo?
- Señalar si hubo referencias a las acciones implicadas durante la escritura convencional, tales como:
 - La estructuración del texto.
 - La dirección del trazado de las letras.
 - Las partes de la escritura que reconocían.
 - Las correcciones por cambio de sentido.
 - La búsqueda de mejores formas de decir algo que ya se había dicho.

c) Sobre la experiencia de las propias estudiantes, es importante analizar:

- ¿Cómo se sintieron al realizar las actividades?
- ¿Qué dificultades enfrentaron y cómo las resolvieron?
- Si tuvieran que realizar estas actividades nuevamente, ¿qué modificarían, cómo y por qué?

Uno de los propósitos del análisis de las jornadas de observación y práctica en jardines de niños es que las estudiantes evalúen su comprensión acerca del proceso de desarrollo de los niños, de los contenidos del curso, así como el desarrollo de sus habilidades didácticas.