

“LA LECTO-ESCRITURA EN LA EDAD PREESCOLAR”

**Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre
2000**

**Lic. Amanda María Rojas Bastard
Ministerio de Educación
Cuba**

RESUMEN

El trabajo plantea la importancia de la lecto-escritura en la edad preescolar, cómo se manifiesta y en qué contenidos encuentra su máxima expresión en los años de vida que le anteceden al grado preescolar como preparación previa del niño para el aprendizaje de la lectura y la escritura en Primer Grado. Contempla la propuesta de un programa para curso de superación del personal docente con vistas a elevar su preparación y enfrentar los contenidos que desarrollarán con los niños referidos al tema. Es novedoso por las tendencias actuales en el mundo acerca de la temática en estas edades.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos fundamentales de la Educación Preescolar lo constituye la preparación del niño para su posterior ingreso a la Enseñanza Primaria, fundamentalmente al primer grado.

En Cuba, considerando que la Educación Preescolar es el primer eslabón en el sistema educacional, se dedica especial atención a la educación y desarrollo de los niños en estas edades.

“Al asumir la caracterización en los cambios que ocurren en la vida del niño al ingresar en la escuela, podemos señalar un cambio decisivo del lugar que ocupa en el sistema de relaciones sociales a él accesibles y de toda su forma de vida”⁽¹⁾, de lo que se deriva que la entrada del niño a la escuela lleva aparejada toda una serie de transformaciones, de cambios en su vida, ya que asume otro tipo de relaciones con los adultos y con otros niños, y a su vez siente que ocupa un lugar importante en la sociedad, en la familia, el pequeño escolar ya se siente mayor porque enfrenta la importante tarea de ser un estudiante, de adaptarse a una nueva vida en la que la actividad rectora deja de ser el juego para ocuparla el estudio: **va a aprender a leer y a escribir.**

Por todo lo antes mencionado se infiere que en este proceso de adaptación a la nueva vida escolar desempeñan un rol fundamental la maestra del grado preescolar y la de primer grado; la primera porque es la que culmina la etapa precedente, por tanto, es la llamada a realizar la preparación adecuada del niño para que esa transición ocurra de la forma más natural y menos traumática posible; y la segunda, por ser la que recibe en sus manos a los niños que tendrá que adaptar al nuevo modo de vida, nuevas exigencias y formas de actuación, y fundamentalmente con el que tendrá que profundizar y desarrollar nuevas habilidades que le permitan en el tiempo considerable y necesario, según las características individuales y grupales, el culminar con éxito

cada etapa propuesta en el primer grado como lo son la de aprestamiento, la de adquisición de los diferentes fonemas de nuestro idioma natal, así como las necesarias habilidades caligráficas que conllevarán a que el niño se apropie de los grafemas del alfabeto que le servirán para la escritura, todo esto en dependencia de las características de su grupo (véanse perfiles individuales y colectivos producto del diagnóstico aplicado al egresado de la Educación Preescolar) el método más adecuado para llevar a cabo esta labor exitosamente.

Cuando hablo de diagnóstico me refiero a un sistema de tareas que se presentan a niños y niñas antes de egresar del subsistema preescolar, las cuales abarcan áreas fundamentales como son: Lenguaje, Motricidad Fina. Percepción Visual y Establecimiento de Relaciones, así como otras no menos importantes de las esferas emocional y afectiva, las cuales se evalúan en una escala de puntos para después con sus resultados conformar perfiles individuales en los rangos de altos, medios y bajos, lo que le servirá a la maestra de 1er Grado de la Escuela Primaria para proyectar su futuro trabajo.

Este diagnóstico surge de una investigación realizada por el Instituto Central de ciencias Pedagógicas de Cuba. El documento escrito se encuentra en las manos de cada docente y contiene todas las indicaciones para su aplicación y valoración.

El presente trabajo pretende abordar la importante temática que representa la preparación del niño preescolar para su futuro aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer grado de la enseñanza primaria.

Es por ello que se incluirán aspectos referidos a los antecedentes de la lecto-escritura en los diferentes programas de educación de la Enseñanza Preescolar; son ellos los contenidos programáticos y tratamiento metodológico al análisis fónico, los contenidos referidos a las habilidades caligráficas, a lo que llamamos Preescritura, y por supuesto, de vital importancia, por lo que ellas desarrollan las tareas y ejercicios de las estructuras fonatorio-motoras con los niños de primero a quinto años de vida en las diferentes formas de organización del proceso educativo. Además de la propuesta de un Programa para ofrecer cursos de superación a los docentes en lo que a Lengua Materna se refiere.

Es por eso que los objetivos que se plantean en el trabajo son los siguientes:

- Demostrar la importancia de la lecto-escritura en la preparación del niño preescolar para su posterior ingreso al primer grado de la enseñanza primaria.
- Dotar al personal docente de la preparación adecuada para enfrentar el desarrollo de la lecto-escritura en la Enseñanza Preescolar a través del curso de superación que se propone.

DESARROLLO

El propósito de alcanzar una mejor preparación de los niños para el aprendizaje escolar, reviste una importancia cada vez mayor en los países de América Latina y el Caribe.

Existen causas que determinan el éxito o no de una mejor preparación para el aprendizaje escolar; por una parte, el reconocimiento de que esta edad es una etapa particularmente sensitiva para el desarrollo de las potencialidades de adquisición de habilidades del niño y la de sentar bases de una personalidad positiva. Por otra, la consideración a la relación que existe entre la correcta preparación del niño previo a su ingreso a la escuela y el éxito que el mismo tiene al enfrentar el aprendizaje escolar, lo que constituye uno de los objetivos de la educación que reciben los niños en las instituciones infantiles, aulas de preescolar, así como por vías no institucionales de educación, aunque, por supuesto, no es el único objetivo, ya que lo fundamental en este caso es lograr un niño desarrollado plena e integralmente en este período de su educación.

Dentro de los objetivos fundamentales en el primer grado se encuentra la enseñanza de la lectura, por lo que una de las tareas de la Enseñanza Preescolar es la de dotar al niño de una preparación que le facilite el proceso de aprender a leer en el primer grado.

Dentro de la preparación que recibe el niño en el grado preescolar para el aprendizaje de la lectura se encuentra la comprensión de la esencia o el mecanismo del proceso de leer y de los métodos más adecuados según las características e individualidades en cada caso.

No se trata de enseñar a leer y a escribir convencionalmente al niño, sino de ponerlo en contacto con el material escrito para poder ayudarlo a comprender la función de la escritura, la necesidad y utilidad de leer y escribir.

En la actualidad se discute ampliamente en el mundo si el niño debe aprender a leer y a escribir a tan temprana edad, lo que parece muy simple, pero no lo es, aspecto que ha dado que hacer a los diferentes investigadores, los que se colocan a favor ó en contra de estas interrogantes: -¿Enseñar o no enseñar a leer y a escribir a los niños de edad preescolar?, ¿Es importante y necesario que los niños de edad preescolar aprendan a leer y a escribir?, ¿Pueden aprender a leer y a escribir los niños a esta edad?.

Sería interesante ahondar en este tema y por tanto reflexionar sobre el concepto de edad preescolar y la significación que tienen en la formación y desarrollo de la personalidad.

Hasta hace muy poco tiempo el concepto de edad preescolar se ceñía al período de vida desde los tres-cuatro años hasta su ingreso a la escuela, lo que podía variar hasta los cinco o siete años de vida, en dependencia con el sistema educacional de cada país, por lo que en dicho concepto estaban separados la edad temprana (2-3 años de vida).

Nosotros, al estar atentos siempre en nuestros estudios e investigaciones al desarrollo del ser humano, consideramos la etapa preescolar como un período importantísimo que comienza desde el mismo nacimiento hasta que el niño ingresa a la escuela; así pues, la edad preescolar comprende el período del nacimiento hasta la crisis de los seis-siete años para convertirse después en un escolar primario, por lo que en dependencia de cada sistema educacional como dije anteriormente, podemos considerarlo aún en sus primeros meses de vida en la escuela como un preescolar, con todas las necesidades y particularidades propias de la edad. De ahí la importancia

de la correcta articulación de ambas enseñanzas (preescolar – escuela primaria) como una necesidad para el desarrollo del niño.

La etapa preescolar se concebía solamente como la que antecedería a la escolar, lo que implica considerar a esos primeros años de vida, como un período de preparación para la siguiente: la escolar y en la que se garantiza el desarrollo de hábitos y habilidades específicas para el futuro aprendizaje escolar.

Con las nuevas concepciones este enfoque ha variado y se considera su importancia, dándose como la etapa que va desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela y en la que debe existir un sistema de influencias educativas encaminadas a garantizar el desarrollo físico, intelectual, moral y estético, o sea, el máximo desarrollo de todas las potencialidades físicas y psíquicas propias de la edad y por consecuencia se propicia una determinada preparación para la escuela.

Por tanto lo importante, más que garantizar un cúmulo de conocimientos, hábitos y habilidades lo constituye el que se desarrollen en los instrumentos del conocimiento, el que aprenda a aprender, lo que posibilitará con mayor calidad el aprendizaje escolar de acuerdo con los logros para su edad.

Experiencias de muchos pedagogos, padres e investigadores abogan por enseñar a leer y a escribir a los niños desde temprana edad como las de un ingeniero en Rusia que enseñó a leer a su hijo de dos años, por otro lado existen sistemas educativos como el Montessori que enseña a leer y a escribir a los niños a edades tempranas, aunque no como las del Ingeniero Ruso, esto se hace extensivo no solo a la lectura y a la escritura, sino también a la computación, idiomas extranjeros, instrumentos musicales, etc.

Efectivamente, si nos proponemos enseñar a leer y a escribir a un niño de 2 a 3 años lo logramos.

L.A. Venguer, importante psicólogo ruso, refería que las posibilidades del aprendizaje del niño de edad preescolar son infinitamente mayores de las que se suponían, pero que lo fundamental era en qué momento garantizar ese aprendizaje, por supuesto viéndolo vinculado con las particularidades de los procesos psíquicos de la edad. Para ello no podemos perder de vista la maduración para el aprendizaje en cada edad y en la edad preescolar una de las características fundamentales es la de los numerosos períodos sensitivos del desarrollo que al decir de Vigotski es aquel del desarrollo en el cual una determinada cualidad o proceso psíquico encuentra las mejores condiciones para su desarrollo y que de no ejercerse una acción educativa sobre la cualidad o proceso que en este momento está en su período sensitivo, éste se pierde y luego, aunque se pueda formar dicha cualidad o proceso, nunca tendrán la misma calidad que si se hubieran formado en el período que le corresponde.

En consideración con las ideas de Vigotski, no se reconoce la edad preescolar como un período sensitivo para la adquisición de la lecto-escritura y que cargarlo de toda una serie

habilidades que no le son indispensables, limita el tiempo que se le pueda dedicar a potenciar cuestiones que le son realmente importantes y necesarias.

Toda una serie de consideraciones, acerca de la lecto-escritura en el plano psicológico se pueden profundizar en el artículo escrito al respecto por el Doctor en Ciencias Franklin Martínez Mendoza “La preparación para la lecto-escritura, una problemática de actualidad”.

Como se dijo a inicios del trabajo la enseñanza de la lectura, constituye uno de los objetivos fundamentales en el primer grado , por lo que una de las tareas de la Educación Preescolar, la constituye dotar al niño de una preparación que le facilite dicho proceso, para lo cual es necesario que éste adquiera la comprensión de la esencia o mecanismo del proceso de leer y de los métodos más adecuados según las características e individualidades en cada caso.

Pero antes de adentrarme en el tema considero necesario dar definiciones de lectura de acuerdo a algunos investigadores:

Según D.B. Elkonin, “la lectura se define como el proceso de reproducción de la forma sonora de las palabras, siguiendo sus modelos gráficos”.

La Doctora Josefina López Hurtado la define como “la indagación y descubrimiento realizado sobre un objeto manifiestamente comunicativo, donde se ejerce sobre un material previamente preparado y ordenado según las reglas comúnmente aceptadas del lenguaje utilizado por el autor.

El lector a su vez recrea, construye de nuevo, partiendo de los signos gráficos, las imágenes, sentimientos y pensamientos que impregnan con su propia subjetividad”.

Estas definiciones por tomar algunas, llevan implícitas el establecer el proceso de leer como la posibilidad de comprender la información contenida en un texto. Saber leer implica la comprensión de lo leído, por lo que se llega a la conclusión de que para aprender a leer, en el verdadero sentido de la palabra se debe partir de la formación de la acción, en este sentido consiste en su etapa inicial en la reproducción de los sonidos de las palabras, partiendo de su modelación gráfica.

La acción en su formación pasa por etapas en las que se generaliza, se reduce y automatiza hasta convertirse en una operación, en un medio para llevar a cabo la nueva acción, la comprensión de oraciones, que siempre han de acompañarse de otro tipo de acciones, las sintácticas.

En nuestro sistema educacional no se hace hincapié en que el niño aprenda a leer a edades tan tempranas, sino que sea capaz de efectuar de manera cabal el análisis fónico de las palabras, no como una simple localización de sonidos aislados, ubicados en una palabra, o como medio para separar un sonido para relacionarlo con su letra correspondiente, sino como orientación en el sistema de sonidos que integran su idioma natal y en la cual la función fundamental del fonema es la diferenciación de las palabras por su forma sonora, lo que implica tres momentos

fundamentales: orientación hacia los sonidos del idioma, determinación de los sonidos consecutivos que forman una palabra y el establecimiento de la función diferenciadora de los fonemas. Esto nos lleva a considerar la palabra como unidad comunicativa del lenguaje, que siempre se conserva completa, que permite designar los objetos de la realidad, sus cualidades y acciones, entre otros.

Todo lo anteriormente dicho es corroborado por experiencias de investigaciones cubanas y que están incorporadas al programa de Lengua Materna en el 6to Año de Vida o grado preparatorio para la escuela, en ella se toman dos concepciones fundamentales: el desarrollo del oído fonemático y la excitación de las estructuras fonatorio motoras que intervienen en el proceso de desarrollo del lenguaje y la asimilación de la Lengua Materna.

Reflexionando sobre lo planteado anteriormente se hace necesario y prácticamente obligatorio en lo que a nuestros programas de educación se refiere, hacer énfasis en el desarrollo y ejercitación de las estructuras fonatorio-motoras que constituyen una preparación del niño antes de ingresar al grado preescolar para continuar en los contenidos de análisis fónico y que se desarrollarán en las diferentes formas de organización del proceso educativo, y no deben ceñirse a momentos específicos que se dedican al desarrollo del lenguaje y que nosotros denominamos actividades programadas.

Estas estructuras a que me refiero desempeñan un papel importante en la pronunciación de los fonemas de nuestra lengua natal y comienzan a trabajarse desde el primer año de vida (primer ciclo). En la medida en que éstas se desarrollen y los niños dominen los movimientos posibles a realizar con ellas, facilitará una mayor emisión de los sonidos dependiendo de tales estructuras.

Se aprovecha en estas primeras edades el reflejo innato de la succión, lo que hará posible que en el propio proceso de alimentación, de manera muy suave y dulce, utilizando el propio pezón como instrumento, se tocarán las comisuras de sus labios, lo que provocará que el niño realice estiramiento de la lengua hacia la zona estimulada. En dependencia de la reacción del bebé (si está satisfecho o no), se tocarán el labio superior y el inferior, lo cual provocará el movimiento rotativo de la lengua.

A medida que el niño va creciendo y se va desarrollando, se irán adicionando ejercicios más complejos encaminados al mismo objetivo, y otros que se incluirán también para la respiración, como por ejemplo: inflar cachetes y botar el aire abriendo la boca, soplar velitas, pajaritos, realizar chasquidos con la lengua, ejercicios de vocalización, entre otros; los cuales irán preparando adecuadamente el aparato articulatorio y fonatorio del pequeño, pues cada sonido requiere de un lugar articulatorio dentro de la cavidad bucal, y de determinado grado de intensidad muscular para su emisión, así como de cierta facilidad para pasar de una posición a la otra.

La correcta posición de los órganos articulatorios (lengua, labios y velo del paladar blando), mediante tareas que los ejerciten, su precisión y su tono muscular, favorecerá que el niño llegue mejor preparado para poder desarrollar las habilidades propuestas en el análisis fónico en el grado preescolar, y posteriormente para la adquisición de los fonemas en el aprendizaje de la lectura en el primer grado.

Todos estos ejercicios se plantean en nuestra educación de forma lúdica, atendiendo a la edad de los niños y haciéndolos más complejos en dependencia del desarrollo alcanzado, aprovechando de manera especial el período sensitivo de cada edad.

Por considerar estos ejercicios de vital importancia, es que se incluyen en nuestros programas de educación para cada año de vida y ciclo su tratamiento metodológico en cada caso.

Ya en el tercer ciclo, de 3 a 5 años, la ejercitación de las estructuras fonatorio-motoras posibilitan un mayor desarrollo de aquellos órganos y músculos que han de intervenir en el habla del niño, siendo un contenido que ha venido desarrollándose desde el primer año de vida y que en este ciclo concluye, para dar paso en el sexto año de vida o grado preescolar al Análisis Fónico.

Es necesario apuntar que los ejercicios fonatorio-motores no constituyen un trabajo para atender a los niños que manifiesten trastornos del lenguaje, sino que son ejercicios para prevenirlos, por lo que se aplican a todos los niños como parte de su desarrollo.

En este ciclo también se le dará tratamiento en forma lúdica a las estructuras fonatorio-motoras, sin que para ello sea necesario dedicarle una actividad programada o un ejercicio logopédico, ya que pueden desarrollarse en el juego y la actividad independiente, y si la educadora lo considera necesario incluirlo en la actividad programada de Lengua Materna, puede hacerlo sin que pierda su carácter lúdico.

Los contenidos para las edades de 3 a 5 años de vida, son semejantes e incluyen:

- Ejercicios para la fluidez del lenguaje.
- Ejercicios para la articulación del lenguaje.
- Trabajo preparatorio para el desarrollo de la voz.
- Ejercitación de sonidos largos y cortos.
- El grado de dificultad variará de acuerdo a las necesidades de los niños y al desarrollo alcanzado.

Como planteara al inicio del trabajo, uno de los objetivos básicos en el primer grado lo constituye la enseñanza de la lectura, resulta, por tanto, imprescindible para su preparación partir de la acción, que constituye su esencia en la etapa inicial: la reproducción de la forma sonora de las palabras, sobre la base de modelos gráficos.

Tomar la acción de reproducción de la forma sonora de la palabra como objeto fundamental en el proceso de leer, significa dejar a un lado las ideas de que su contenido son letras y su denominación, y reafirmar la concepción de que el contenido esencial en la lectura lo constituyen los sonidos del idioma que se designa por letras.

En lo que al grado preescolar se refiere, el programa de preparación para la lectura en primer grado tiene como objetivo fundamental dotar al niño de una orientación general en el

sistema fonético de nuestro idioma; como contenido esencial la formación de la acción del análisis fónico de las palabras.

En su realización práctica se utilizan una serie de procedimientos metodológicos específicos que responden tanto al objetivo como al contenido y que se fundamentan en las particularidades de los niños de esta edad.

En la actualidad se da un concepto diferente al análisis fónico, antes limitado, pues comprendía la simple localización de sonidos aislados.

El análisis fónico no persigue solamente el objetivo de distinguir un fonema y compararlo con la letra, sino que ofrece al niño la orientación en el sistema de sonidos que componen su idioma.

Retomemos los tres momentos fundamentales para el Análisis Fónico:

- Orientación del niño hacia los sonidos del idioma.
- Determinación de los sonidos consecutivos que conforman una palabra.

Establecimiento de la función diferenciadora de los sonidos.

El Programa de Lengua Materna para el Cuarto Ciclo (grado preescolar) se propone como objetivo general en Análisis Fónico:

Pronunciar con calidad y fluidez los sonidos del idioma.

El Programa para el Área de Lenguaje tiene como objetivos generales que los niños sean capaces de:

Pronunciar correctamente los sonidos del idioma.

Realizar el análisis sonoro de las palabras.

Para ello se desarrollan los siguientes contenidos:

- Orientación hacia la palabra como organización consecutiva de los sonidos.
- Determinación de la extensión de las palabras por la cantidad de sonidos que las forman.
- Pronunciación enfatizada de un sonido en las palabras.
- Determinación de los sonidos consecutivos que forman una palabra (tres o cuatro sonidos)
- Diferenciación de los sonidos en vocales y consonantes.
- Apreciación de las variaciones en el significado de la palabra por los cambios en el orden de los sonidos y cambios en los sonidos
- Correspondencia sonido – grafía: entre vocales y consonantes (m, l, s).
- Reconocimiento de vocales y consonantes para la formación de palabras.
- Formación y lectura de palabras simples.

Por tanto, la preparación del niño en el grado preescolar para el aprendizaje de la lectura, exige necesariamente una comprensión clara de la esencia del proceso de leer y de los métodos adecuados para lograr su dominio.

Siguiendo el orden lógico de los tres momentos fundamentales a los que hice referencia para el desarrollo del Análisis Fónico, explicaré en qué consiste cada uno.

La orientación en los sonidos del idioma

En primer lugar, queremos destacar que en el trabajo para el análisis fónico partimos de la unidad de comunicación del lenguaje, que es la palabra. En todo momento se conserva la palabra completa. Es precisamente por ello que el programa parte de la comprensión de la palabra como unidad que nos permite designar los objetos de la realidad, sus cualidades y sus acciones. Un procedimiento utilizado para destacar la palabra como un todo que el niño expresa, es pronunciarla con distintos tonos de voz y diferente rapidez. Los niños dicen diferentes palabras en forma alta o baja, rápido o despacio; pero conservándola siempre como un todo.

A partir de la palabra, y como procedimiento para introducir los sonidos del idioma que las componen, se utiliza la determinación de la extensión de las palabras (existen palabras cortas, medianas y largas). Se introducen las acciones externas de medir las palabras para enfatizar su duración en el tiempo, de acuerdo con la cantidad de sonidos que las formen. Estas acciones externas pueden adquirir formas muy variadas, por ejemplo, trazar una línea con el dedo en el aire, con el puntero en la pizarra, con sus lápices de colores. En nuestra experiencia resultó más efectivo la separación de las palmas de sus manos al mismo tiempo que pronuncian una palabra. La función de esta acción externa es lograr la comprensión de que toda palabra está formada por una continuidad de sonidos.

Posteriormente es necesario lograr que los niños aprendan a aislar cualquier sonido en las palabras. Para realizar esta acción utilizamos el procedimiento de pronunciación enfatizada.

El procedimiento de pronunciación de la palabra enfatizando determinado sonido permite nuevamente destacar que las palabras están formadas por sonidos. Con esto se cumple el principio de conservar la palabra como una totalidad y, al propio tiempo, permite romper la sílaba como unidad articuladora, para poder destacar el sonido como unidad fundamental de carácter estructural. Ya en esta etapa resulta indispensable superar dos grandes dificultades. En primer lugar lograr la abstracción del significado de las palabras y tomarlas en su parte formal como un objeto constituido por elementos que son los sonidos, y en segundo lugar, se hace necesario superar la natural división de las palabras en sílabas, que constituyen la unidad de articulación. En la práctica, los niños pueden percibir, cualquier sonido que se pronuncie enfatizadamente en una palabra, por ejemplo: sssol, soool o solll. Posteriormente ellos mismos deben ser capaces de aislar cualquier sonido que se les pida en una palabra, determinar el lugar que ocupa en la misma (al principio, al medio o al final), saber si en una palabra se encuentra o no un sonido específico y buscar palabras en las que se encuentre un sonido que se le pronuncia aisladamente.

Determinación de los sonidos consecutivos que forman una palabra

La acción de determinar los sonidos consecutivos que forman una palabra constituye un momento esencial en la preparación del niño para el aprendizaje de la lectura, debido a la gran relación que tiene con el proceso de leer, entendido este como reproducción de la forma sonora de las palabras. Una palabra no es más que la consecutividad de varios sonidos que se pronuncian en un orden determinado.

Por otra parte, en investigaciones múltiples realizadas en Europa y en Cuba (D. Elkonin, L. Shurova, J. López, Ana Ma. Siverio y María Teresa Burke), se ha demostrado que este análisis resulta un tipo de acción que los niños no pueden realizar si no hay una enseñanza especialmente dirigida a ello. Por ello incluimos como contenido fundamental la formación de la acción de análisis de los sonidos consecutivos de las palabras.

Para el logro de la habilidad de determinar los sonidos consecutivos que forman una palabra, se utilizan tres procedimientos básicos: pronunciación enfatizada de cada uno de los sonidos, utilización de esquemas de las palabras y materialización de los sonidos con fichas, es decir, la construcción de un modelo espacial de la consecutividad temporal de los sonidos.

Pronunciación enfatizada de cada sonido

Por este procedimiento se logra que consecutivamente se destaque cada sonido de la palabra, aunque nunca de una forma aislada, sino conversando siempre la palabra como un todo. Para realizar el análisis, los maestros y niños utilizan punteros que se detienen en cada sonido que se enfatiza, guiándose por el esquema de la palabra. Sirva de ejemplo el análisis de la palabra “mar”, que se muestra a continuación:

Se busca el primer sonido, -mmmar- El puntero se detiene en el primer sonido.

Se busca el segundo sonido, -maaar-. El puntero se detiene en el segundo sonido.

Se busca el tercer sonido, -marr-. El puntero se detiene en el tercer sonido.

El esquema de la palabra

Este es un medio material que ayuda al niño a determinar la cantidad de sonidos que forman la palabra, y sirve además de apoyo fundamental para realizar el análisis consecutivo de los sonidos por el procedimiento de pronunciación enfatizada. Tomemos por ejemplo el esquema de la palabra “Mar”.

Materialización de los sonidos. Formación del modelo de la palabra

Cada sonido de la palabra que se analiza se materializa con una ficha, que se coloca en cada cuadrado del esquema de la palabra. Las fichas fijan el resultado del análisis. Su distribución espacial en el esquema modela la consecutividad temporal de los sonidos.

La acción práctica con las fichas (quitarlas, ponerlas, cambiarlas de lugar) orienta al niño hacia un detalle fundamental; cuando se cambian los sonidos de una palabra o se altera su orden, cambia también la palabra, es otra palabra que designa otro objeto de la realidad.

Al colocar las fichas queda construido un modelo de la palabra. Inicialmente es un modelo con fichas de un solo color que modela la palabra, por la cantidad de los sonidos que la forman. Posteriormente, al diferenciar los sonidos vocálicos y consonánticos, se utilizan fichas de dos colores, lo que da la posibilidad de crear un modelo de la forma en que se combinan los sonidos para formar la palabra.

Para el trabajo con los modelos de las palabras se introducen diversos tipos de tareas, entre ellas se encuentran:

Crear el modelo de una palabra al hacer el análisis de los sonidos consecutivos que la forman.

Buscar palabras que se correspondan con un modelo dado.

Analizar semejanzas y diferencias entre modelos y las palabras que ellos expresan.

El análisis fónico de una palabra con fichas no determina la formación de las acciones para la creación de un modelo de la palabra con la utilización del esquema gráfico y las fichas. De esta etapa material, en la que el niño trabaja con sustitutos (fichas) de los sonidos y con ellos actúa, es preciso pasar a etapas superiores, en las que opere en un nivel verbal, para llegar finalmente a la posibilidad de realizar un análisis mental (P. Galperin). Ya cuando el niño es capaz, sin ningún apoyo material, de determinar la consecutividad de los fonemas en la palabra, caracterizarlos, decir su cantidad y especificar el lugar que ocupan, es que podemos considerar formada la acción de análisis fónico de las palabras.

ESTABLECIMIENTO DE LA FUNCIÓN DIFERENCIADORA DE LOS FONEMAS

Desde pequeños los niños pueden establecer una diferenciación entre las palabras por la percepción fonemática de estas, lo que no significa que realmente establezcan diferenciaciones entre las palabras por la composición de los sonidos que las forman. Si preguntamos a los niños la diferencia que existe entre las palabras sol y sal, ellos nos dirán que son diferentes por su significado. Las palabras son diferentes por su contenido, porque expresan distintas cosas, y no por su composición sonora.

El análisis fónico de las palabras tiene también entre sus objetivos lograr que los niños realicen este tipo de diferenciación, lo que presupone la separación de la parte sonora de la palabra, de su significado, hacer abstracción del contenido y actuar con su elemento formal, con su forma sonora, con los sonidos que las componen.

Para lograr la formación de esta acción, partimos por enseñar a los niños la posible transformación de una palabra en otra, que ellos comprendan la relación que existe entre cualquier cambio en la forma sonora de las palabras y su significado.

Para la realización práctica del trabajo se siguen diferentes vías, como son: cambios producidos en sonidos vocálicos en una palabra de pocos sonidos, realizada en forma de juego; a partir de una palabra ya conocida, por ejemplo, en la palabra ajo, al cambiar la última ficha (el sonido /o/, por otra que va a expresar el sonido /i / . Los niños deben determinar la nueva palabra formada y el cambio que se produce en su significado.

Otra forma de realizar el trabajo es a partir de los objetos de la realidad, citar las palabras que los designan, y luego los niños realizarán el análisis de sus sonidos para determinar los cambios que se dan en ellas.

Los niños pueden realizar ejercicios y juegos en un nivel ya puramente verbal, provocando cambios en los sonidos de las palabras para formar otras nuevas, o determinar qué nuevas palabras se forman cuando se ocasionan cambios en sus sonidos.

En general, podemos afirmar que la formación de esta acción crea una actitud de alerta en los niños ante el hecho de que el cambio de los sonidos, o la alteración de su orden en las palabras, varía la palabra y por consiguiente el objeto designado. Todo ello influye favorablemente en el aprendizaje posterior de lectura de las palabras.

Estos momentos encuentran su contenido y expresión más amplia en las orientaciones que se ofrecen en el Programa y que por supuesto no constituyen un esquema, pues es la maestra la encargada de imprimir a la preparación y desarrollo de sus actividades la mayor creatividad posible y en las cuales no perderá de vista su carácter lúdico.

A diferencia de los años de vida precedentes el Análisis Fónico sí ocupa un lugar dentro de las frecuencias dedicadas a la Lengua Materna en el horario, aunque esto no la exime de darle tratamiento para su ejercitación y consolidación en otros momentos y formas de organización del proceso educativo.

EL PROCESO ESCRITOR

Como hemos dicho con anterioridad, psicológicamente, lectura y escritura son procesos que requieren algunas habilidades diferentes, si bien la función sensorio-perceptiva de base es la misma.

Fundamentalmente es la necesidad de una destreza manual y motórica para representar signos gráficos la que distancia el proceso lector del proceso escritor. Así, pues, antes es leer y después escribir, y en esta etapa toda ejercitación sensorio-perceptiva redundará en ambos procesos, pero será también necesario, para la escritura, favorecer la coordinación óculo-manual y la motricidad fina.

Por lo tanto a la hora de llevar a cabo un método de lectura, tendremos que tener presente el paralelismo existente con el método de escritura, analizando y reflexionando conjuntamente sobre estos procesos.

Es en esta etapa donde se debe iniciar este aprendizaje, sobre el cual se irán construyendo la mayoría de las experiencias y conocimientos futuros, e iniciar al niño para llegar a un buen aprendizaje de la escritura.

Los problemas que generalmente surgen más tarde: letra ilegible, inversiones, desaparición de letras, hacen pensar que si el niño hubiese adquirido una buena coordinación ojo-mano, una buena maduración tónica, un hábito de atención respecto a lo que está realizando y un buen dominio del espacio, quizá no habrían surgido.

De ahí que sea necesario el análisis de la actividad gráfica.

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD GRÁFICA

La actividad gráfica es un acto de tipo voluntario que podemos efectuar cuando poseemos determinadas habilidades desarrolladas.

Aprender a escribir es aprender a organizar ciertos movimientos que nos permiten reproducir un modelo. Es el efecto de hacer confluír dos actividades; una visual, que nos llevará a la identificación del modelo, y otra psicomotriz, que nos permitirá la realización de la forma. La evolución de la actividad gráfica va desde el aprendizaje voluntario hacia la automatización de una realización libre, en la que el pensamiento se expresa de modo directo por la inscripción.

Resultaría interesante detenernos en el surgimiento y desarrollo de la actividad gráfica de los niños.

El carácter de la actividad gráfica es una cuestión esencial en la edad preescolar. La atención de los niños, al principio, está dirigida a asimilar los nuevos materiales e instrumentos. Así, el trazo rápido con el lápiz posee un carácter casual, manipulativo. Al recibir un lápiz el niño actúa con él como cualquier objeto (golpea, realiza diversos movimientos, etc.). Él desconoce la designación del lápiz como medio para representar algo, porque todavía no siente necesidad de ello. Este tipo de actividad constituye en sí un juego motor con el lápiz. Al dominar el lápiz los niños realizan diversas acciones: trazan líneas, rayan, etc.

El dibujo, como actividad gráfica aparece en los niños después del año y medio. El niño “dibuja”, ¿”escribe”?, traza determinadas líneas en el papel repitiéndolas muchas veces.

Él trata de expresar algo con la ayuda de líneas, de figuras todavía poco definidas.

De tal forma, en la primera etapa del desarrollo de los niños, estas acciones surgen por la imitación de las acciones de otras personas.

Las observaciones de muchos investigadores evidencian el carácter paulatino de los cambios en los movimientos infantiles. Al principio los niños, cubren la hoja de papel con puntos, rayas y luego con líneas curvas ininterrumpidas. Algunas de estas líneas se tornan redondas, se rompen bajo un ángulo o se entrecruzan, etc. Aparecen los zig zag que llenan toda la hoja. Los niños comienzan paulatinamente a dominar el movimiento giratorio, como resultado de lo cual se obtienen espirales ininterrumpidas y madejas que aumentan cada vez más de tamaño y que ocupan toda la hoja. Luego, tratan de descomponer de la masa de líneas determinados trazos que utilizan para representar formas muy sencillas.

El niño asocia las formas gráficas con los objetos y fenómenos del mundo circundante en la medida en que se enriquece su experiencia, siente curiosidad por todo lo que lo rodea y si la familia y la institución son capaces de recrear estas vivencias él mismo querrá saber más y más.

Es aquí donde se interesa por saber lo que dicen los carteles, los libros de cuentos, insiste en que el adulto se los lea, después hace como que lee y posteriormente escribe lo que quiere expresar, creando a su vez sus propios códigos, es así que a veces los niños tienen nombre con seis, siete letras y los escriben con tres.

Y en ocasiones tienden a poner el tamaño de las letras, según el tamaño de las personas.

Recuerdo una anécdota graciosa de un niño de cuatro años que decía escribir los nombres de sus familiares más cercanos y al decirle:

Escribe tu nombre, ponía:

Arturo – aro (con letra pequeña)

Escribe el nombre de tu papá

Y lo ponía: PAPA (con letra grande)

Es decir, él asociaba el tamaño grande con su papá (alto, grande) y el suyo con letras pequeñas, utilizando por supuesto las letras que él sabía hacer.

Haciendo una panorámica de los años de vida anteriores al grado preescolar, vemos que ya desde el primer año se comienza a trabajar en tal sentido con la estimulación propioceptiva a partir del agarre de la mano del adulto y de diferentes objetos, así como la realización de ejercicios activos o de correlación, como son: sacar y meter objetos de un recipiente, abrir y cerrar cajas, tapar y destapar, introducir un objeto dentro de otro, colocar un cubo sobre otro, sacar objetos pequeños de un recipiente (pinza digital), etc. Así sucesivamente a partir del segundo año de vida se complejizan estos ejercicios con el seguimiento de las acciones de correlación ya trabajadas, a las que se les agregan otras como ensartar, armar pirámides, enroscar y desenroscar, colocar figuras en excavados, etc., y las acciones instrumentales, en las que, en dependencia de las edades y el desarrollo alcanzado por los niños, se complejizan y precisan. A estos ejercicios donde el niño tiene que desarrollar la coordinación visomotora se le unen los contenidos de la actividad plástica

en la actividad independiente hasta el tercer año de vida, donde se familiarizan con los materiales y realizan juegos como arrugar, estrujar, agujerear y torcer el papel, así como la obtención de manchas, ejecución de trazos y formas modeladas con tempera, crayola y plastilina respectivamente.

De vital importancia en la edad temprana es el desarrollo de habilidades en el manejo independiente de los cubiertos al alimentarse, la realización de juegos dactilares, que unidos al trabajo con los materiales de plástica, ayudarán al desarrollo de la motórica fina.

Ya en el 4° y 5° años de vida toma particular importancia el desarrollo de los contenidos de las técnicas en la Educación Plástica como actividad programada y la actividad independiente, el desarrollo de hábitos culturales como abotonarse, acordonar, hacer lazos y nudos, peinarse, manejar títeres de guante y digitales, actividades laborales, que tributan a la coordinación visomotora y al desarrollo de los músculos finos de las manos.

Al llegar al grado preescolar, los niños continúan enriqueciendo estas técnicas en el primer semestre. En el segundo semestre se incluye la actividad de preescritura, en la que se desarrollará la preparación relacionada con la formación de habilidades caligráficas, lo que es sinónimo de estar preparados para el aprendizaje del aspecto caligráfico de la escritura en la que se tomarán como criterios fundamentales:

- El dominio de los movimientos finos de la mano.
- La percepción visual
- La coordinación visomotora
- La orientación espacial
- La asimilación de procedimientos generalizados de análisis.
- Para que el niño pueda realizar este tipo de actividad, es necesario que posea:

Una maduración a nivel global y segmentario de los miembros.

Una buena organización del espacio, el tiempo y el ritmo. El control de los movimientos de la escritura se ejerce desde una doble dimensión: temporal y espacial. El aspecto espacial consiste en poder dirigir un movimiento en la dirección elegida y si hay necesidad, rectificarlo. El aspecto temporal le permite poder anticipar, interrumpir, lentificar y volver a realizar el movimiento. No podemos olvidar el ritmo en la realización de la escritura, que el niño debe percibir como tal.

La formación de habilidades caligráficas.

La formación de habilidades caligráficas se propicia en las actividades productivas como: la aplicación, el modelado y el dibujo. Si bien estas actividades influyen en el desarrollo de la percepción visual, la orientación espacial y los movimientos finos de la mano, por sí mismas, no garantizan la formación de las habilidades caligráficas, las cuales requieren de un proceso de enseñanza especialmente dirigido, correspondiendo esta tarea a la actividad de preescritura.

Se han utilizado diferentes procedimientos metodológicos para la formación de estas habilidades, los cuales se basan, en general, en la copia del modelo de un rasgo o de elementos de un dibujo, siguiendo una línea discontinua de puntos, hasta separarse de ellos. Para realizar esta copia se dan determinadas orientaciones, pero resultan incompletas al no estar presentes las cualidades esenciales del rasgo hacia los cuales debe orientarse el niño. Necesita efectuar gran número de repeticiones para lograr un relativo éxito, los progresos se producen lentamente, y se evidencia que lo más importante es el producto final, la copia, y no el proceso de formación de la habilidad.

Comenzaré por decir que la orientación de la tarea es un elemento esencial en la formación de las acciones psíquicas.

El componente orientador de la acción influye decisivamente en la formación y la calidad de las acciones psíquicas.

La orientación es un mecanismo psicológico de la acción y su proceso de formación depende de cómo se elabore esa parte orientadora. Múltiples investigaciones llevadas a cabo por diversos autores demostraron que la formación de las acciones psíquicas con determinadas propiedades dependen esencialmente de cómo se organiza la orientación de la tarea.

La orientación implica la imagen de la acción, es decir su reflejo en la conciencia del niño, y la presencia de las condiciones objetivas necesarias hacia las cuales se orienta el niño para ejecutar con éxito la tarea. La imagen de la acción depende de cómo esté constituida la base orientadora, tomando en consideración su carácter generalizado, su plenitud y modo de obtención.

De acuerdo a esta concepción la metodología elaborada requiere que el niño asimile, de modo consciente, procedimientos de análisis para poder determinar, por sí mismo, dónde se produce el cambio de dirección, cuál es la dirección del rasgo y cuál es su forma. Estos elementos lo orientan visualmente para poder reproducir el rasgo. El hecho de estar incluidas en la orientación de la tarea las cualidades esenciales del rasgo (dirección, forma) posibilita una mayor transferencia de este aprendizaje a la escritura de los diferentes grafemas de nuestro idioma.

La utilización de acciones modeladoras favorece la asimilación de las cualidades esenciales del rasgo.

La utilización de acciones modeladoras facilita tanto la asimilación del contenido como de procedimientos generalizados.

Investigaciones de J. López, A. Siverio, S. León, L. Morenza y otros revelan la significación de las acciones modeladoras en la asimilación del conocimiento, y demuestran que los modelos pueden utilizarse en calidad de medios externos para asimilar en forma visual las relaciones esenciales entre los fenómenos y objetos.

Como componentes de estas acciones modeladoras se distinguen las acciones de sustitución y utilización del modelo. La investigación de A. Siverio acerca de la asimilación de la construcción y utilización de modelos demostró que la formación de cada uno de estos componentes posibilita la formación de la acción de modelación en su conjunto.

En la investigación, ya citada, la autora define el modelo como “un conjunto de elementos que sustituyen a los objetos reales o cualidades, en el cual la relación de los sustitutos reproduce la de los objetos sustituidos”.

El sustituto “es una expresión material de determinados objetos y aunque su función es ya representativa, no es en sí mismo una representación, en tanto en el plano material aparece aún prendido al objeto...”

La acción de sustitución consiste en utilizar sustitutos de objetos de la realidad y de sus cualidades, estos sustitutos sirven de mediatizadores para la solución de la tarea, en la medida en que la acción tenga para el niño un carácter consciente.

La acción de construcción del modelo se caracteriza por el establecimiento de relaciones esenciales entre el sustituto y el objeto o cualidad sustituida. La acción de modelación en su conjunto implica no solo la sustitución y la elaboración de un modelo, sino también la utilización del modelo, el cual le sirve de medio externo para solucionar una tarea.

La acción de modelación en su conjunto favorece la asimilación de procedimientos generalizados, lo cual posibilita la solución de nuevas tareas e incluso de cierta complejidad.

La metodología incluye la utilización de acciones modeladoras, pues se trata de que el niño construya y utilice el modelo que refleja dichas cualidades (dirección, cambio de dirección y forma). Estos modelos constituyen un medio para asimilar estas cualidades y lograr posteriormente que el niño trace el rasgo sin el apoyo de un modelo material ni puntos de referencia.

Las acciones de control y valoración constituyen una vía para regular la acción.

Estas acciones han sido estudiadas como parte de los componentes de la actividad docente por P. Galperin le confiere un importante papel al control, pues es un elemento integrante de la psiquis como actividad de orientación. Considera que es preciso organizarlo primero como una acción material, externa, y posteriormente como etapas hasta convertirlo en mental, generalizado, abreviado y automatizado.

El control está dirigido a determinar la relación existente entre los requerimientos de la tarea y los resultados obtenidos. La forma más sencilla de control es el resultativo,

que consiste en comparar el resultado final con el patrón o modelo dado para perfeccionar dicho resultado. Esta forma de comparación es insuficiente.

Un control más efectivo es el procesal o por pasos, en esta forma de control se comparan los resultados parciales que alcanza el niño en la tarea con el modelo dado. Esto permite dirigir su atención hacia los procedimientos de acción y lograr que su realización tenga un carácter consciente.

Las acciones de control consisten en comparar el modelo o trazo realizado por el niño con el presentado por el maestro, a fin de determinar si hay o no correspondencia. Si no la hay, el propio niño perfecciona su modelo o trazo.

La valoración le posibilita al niño determinar la calidad de sus realizaciones en correspondencia con las exigencias de la tarea.

El lenguaje en la verbalización de las acciones que se realizan es una vía que favorece la ejecución consciente de las acciones.

Por esta razón se plantea que el niño verbalice los términos que indican la dirección y el cambio de dirección, exprese por qué selecciona los patrones de forma, qué ha hecho y por qué ha alcanzado o no éxito en la tarea.

La ejercitación es un medio esencial en la formación de las habilidades y hábitos, especialmente si está presente como en este caso, el componente motor.

Esta ejercitación consiste en reproducir el rasgo un determinado número de veces y en diferentes momentos, con la finalidad de perfeccionar su trazado y alcanzar cada vez mayor calidad.

Los objetivos fundamentales son:

Lograr una preparación adecuada de los niños y niñas en la etapa preescolar que le permita una clara expresión escrita con letra legible al iniciar su dominio en el primer grado.

Formar habilidades que le permitan al niño reproducir el rasgo siguiendo una determinada dirección y de acuerdo con la forma y los cambios de dirección del modelo presentado; así como lograr trazos precisos, continuos y con ajuste a los límites dados.

Lograr la asimilación de procedimientos de análisis para determinar dónde se produce el cambio de dirección, cuál es la dirección y la forma del rasgo.

Contribuir a la formación de habilidades docentes: escuchar las indicaciones del maestro y utilizarlas durante la realización de la actividad, mantener en orden los diversos materiales y ejecutar acciones de control y valoración.

Contribuir al desarrollo de la atención y concentración, a la formación de hábitos de trabajo independiente, estimular el deseo de llevar a cabo la tarea lo mejor posible y de realizar un esfuerzo mantenido en la actividad hasta tanto esta concluya.

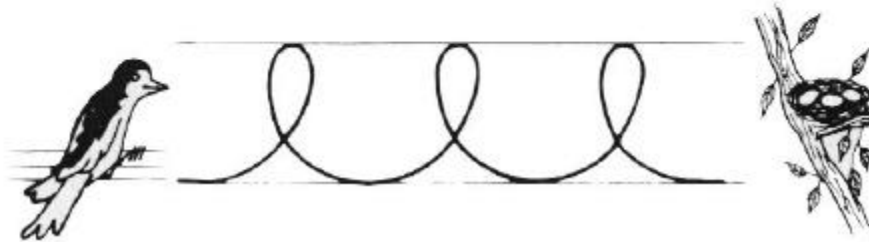
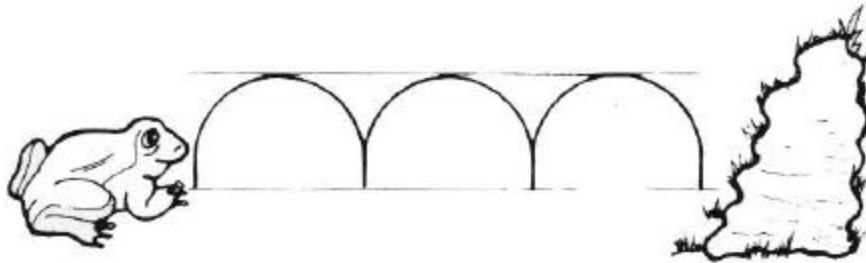
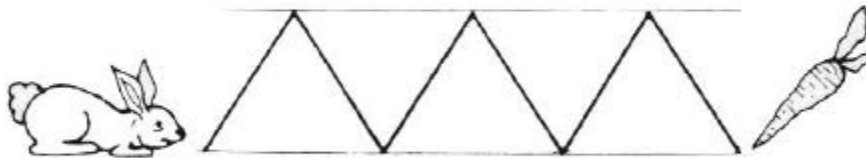
Propiciar la ayuda mutua, la motivación de éxito y la creación de las premisas para la formación de hábitos posturales.

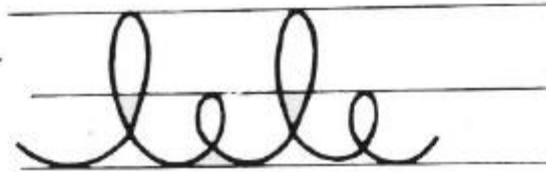
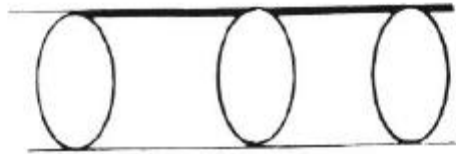
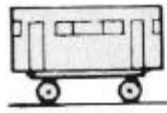
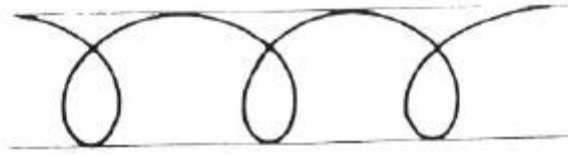
El contenido comprende la enseñanza de diez rasgos que constituyen un todo formado por elementos que se repiten o por la combinación de alguno de ellos. Estos rasgos constituyen elementos fundamentales en los grafemas cursivos de nuestro idioma.

Las tareas se presentan en un orden ascendente de complejidad y se trazan entre límites dados, primero entre espacios más amplios y después más reducidos, llegando al final al trazado con pautado entre tres y cuatro líneas.

Para ello se trabaja con un cuaderno dirigido a la enseñanza, orientación y la ejercitación de los diferentes trazos.

Los rasgos objeto de estudio se presentan a continuación:







El primer rasgo se incluye con el objetivo de familiarizar al niño con los procedimientos de análisis, las acciones modeladoras y los diferentes materiales de enseñanza.

El segundo constituye una aplicación de la forma recta y tiene un nivel mayor de complejidad dado por la dirección y los cambios de dirección.

Posteriormente se presentan trazos curvos y en forma de lazo en diferentes direcciones y cambios de dirección

El rasgo número siete es una combinación de formas ovaladas y rectas. Tiene como característica que los tres puntos de orientación de abajo tienen que estar ubicados exactamente debajo de los tres de arriba. En las tres últimas tareas se combinan los rasgos por forma y tamaño. Atendiendo a esta última característica se encuentran trazos entre tres y cuatro líneas.

El maestro en dependencia de las necesidades de su grupo distribuirá este contenido en el segundo semestre del curso escolar.

En las tres últimas tareas se combinan los rasgos por forma y tamaño. Atendiendo a esta última característica se encuentran trazos entre tres y cuatro líneas.

Procedimientos metodológicos:

La metodología difiere de otras que se sustentan en un aprendizaje basado en el ensayo y error, esto significa que el niño busca a “ciegas” los elementos orientadores que resultan incompletos, y el aprendizaje en estas condiciones no tiene un carácter consciente.

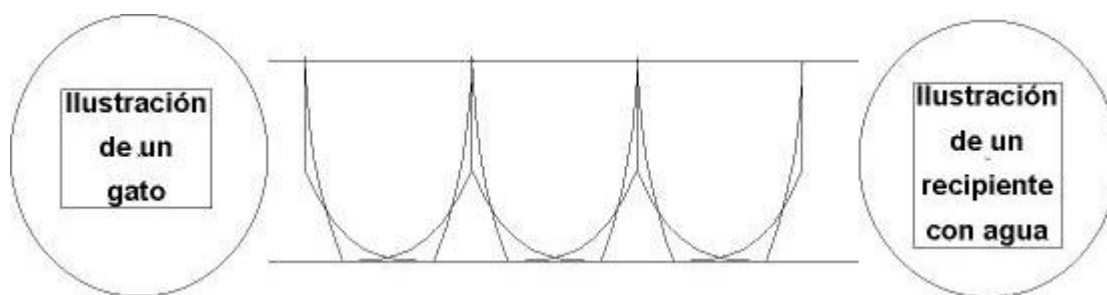
La metodología como expresamos inicialmente propicia la asimilación conscientemente de los procedimientos de análisis para precisar el cambio de dirección, la dirección y la forma del

rasgo, pues el niño se orienta, de modo independiente hacia esas cualidades para construir primero el modelo y posteriormente reproducir el rasgo a nivel gráfico, sin puntos de orientación.

El principio de la diferenciación en la enseñanza ocupa aquí un lugar muy importante, se prevé de acuerdo con las posibilidades del niño, diferentes modos de solución de la tarea. Esto significa que si no puede lograr éxito inicialmente en la elaboración del modelo, comenzamos a utilizar lo que denominamos niveles de ayuda. Estos niveles le sirven de apoyo para poder construir adecuadamente su modelo.

La metodología de los rasgos menos complejos comprende los momentos siguientes:

Motivación inicial. Tomando en consideración las particularidades de los niños de esta edad, utilizamos como procedimiento la narración de un cuento para dirigir la atención hacia el rasgo objeto de enseñanza y crear en ellos un estado emocional positivo. Esta narración primero, la realiza el maestro, empleando los materiales que presenta por ejemplo en el franelógrafo y posteriormente los niños, apoyándose en la ilustración de su cuaderno, que contiene los elementos esenciales del cuento como se presenta en la siguiente figura.



Análisis del rasgo para determinar y concretar los cambios de dirección. El niño bajo la orientación de la maestra precisa cuál es la dirección del rasgo y dónde este cambia de dirección, señalando en el modelo de su cuaderno este cambio y verbalizando el término que indica la dirección. Por ejemplo, el gatico goloso está arriba. A medida que efectúa el análisis y verbaliza, realiza simultáneamente acciones en el plano externo que concretan el cambio de dirección, es decir, el niño ubica en la hoja pautada el punto de referencia inicial y los sucesivos, de esta manera procede hasta construir todo el rasgo.

La acción de ubicar los puntos de orientación (lugar donde cambia de dirección el rasgo) tiene para el niño una significación, por ejemplo, marcar el cambio de lugar del gatico goloso.

Análisis y concreción de la forma del rasgo. El cuaderno tiene dibujados a su derecha los cuatro patrones de forma seleccionados como los más comunes en el trazado de los grafemas de nuestro idioma



El niño selecciona de estos patrones de forma cuál o cuáles se corresponden con la forma del rasgo presentado. Para llevar a cabo esta selección puede ejecutar acciones de orientación en el plano externo (comparación) o a nivel perceptual. El proceso de análisis concluye con la explicación por el niño de por qué le sirve ese patrón.

Las acciones de modelación que él ejecuta en el plano externo exigen la observación del patrón de forma, así como el rasgo de su ilustración.

Bajo la orientación de la maestra el niño realiza el rasgo con el lápiz o bolígrafo, uniendo los puntos de referencia. En estas acciones el niño verbaliza los términos que indican el cambio de dirección.

Estas acciones de modelación tienen para el niño un significado: hacer el camino, por ejemplo, por donde pasará el gatico goloso.

Control y valoración del rasgo trazado. Al trazar cada rasgo compara su resultado con el que aparece en el modelo del cuaderno, para ello tendrá presente: la forma, la continuidad, el ajuste al renglón. Sobre esta base valora su realización y explica por qué ha sido o no exitosa.

Ejercitación del trazado del rasgo. El cuaderno posee páginas suficientes para que el niño ejercite el rasgo, lo cual requiere de la observación por el niño del rasgo que está en su ilustración.

Posteriormente efectúa el trazado, al concluir cada realización la compara con el rasgo que aparece en su cuaderno, con la finalidad de perfeccionar el resultado de su tarea; después valora si ha quedado o no correcta y explica por qué. Los criterios que utiliza en esta valoración son los mismos que se tienen en cuenta para la reproducción del rasgo sin puntos de referencia. La metodología para la enseñanza de los rasgos más complejos resulta más abreviada que la utilizada para los rasgos más simples. La actividad comienza con la motivación y para ello la maestra utiliza el procedimiento de acuerdo con lo expresado. Continúa con el análisis y la concreción de los cambios de dirección: el niño determina en su ilustración dónde el rasgo cambia de dirección. Señala el lugar, verbaliza el término que indica la dirección y marca los puntos de orientación en las líneas correspondientes. Al concluir estas acciones queda, en parte, construido el modelo.

Para el análisis y la concentración de la forma, el niño selecciona primero el patrón o los patrones de forma en correspondencia con la forma del rasgo presentado, explica por qué le sirven esos patrones y después efectúa el trazado, orientándose visualmente por los puntos de orientación y el patrón de forma del rasgo. De esta manera queda construido el modelo del rasgo. Esta acción

la realiza como mínimo una vez. Los restantes momentos de la metodología se llevan a cabo tal y como orientamos en las tareas iniciales en los rasgos menos complejos (acciones de control y valoración, trazado del rasgo sin puntos de referencia, etc.).

Esta metodología ofrece al niño la posibilidad de construir de modo independiente el modelo del rasgo, tanto material como a nivel gráfico. Si él no puede lograr éxito inicialmente, comenzamos a utilizar lo que denominamos niveles de ayuda. Estos niveles se aplican en el orden siguiente:

Primer nivel. Consiste en dirigir la atención del niño hacia el cambio de dirección correspondiente o hacia la forma del rasgo, de manera tal que con esta ayuda a nivel verbal pueda ejecutar la acción, por ejemplo, fíjate bien hacia dónde va..., ¡mira cómo es el caminito!

Segundo nivel. Se le orienta al niño la realización de acciones de contornear (con el dedo) el rasgo impreso en su tarjeta ilustrada, como procedimiento para orientarlo hacia la dirección, el cambio de dirección o la forma.

Tercer nivel. La maestra, en presencia del niño, concreta (con el alambre) la forma del elemento inicial del modelo y luego lo reitera. Esto le permite orientarse visualmente hacia la cualidad forma.

Cuarto nivel. Se construye en presencia del niño, el elemento inicial del modelo. Esta ayuda posibilita la orientación visual del niño para poder elaborar por sí mismo, los restantes elementos del modelo. Para ello utilizará un clavijero, clavijas y alambre fino que le permitirán construir el modelo con material concreto.

Por las características de los niños de estas edades se mantiene la significación de la tarea durante todos los momentos del proceso de enseñanza, tanto en las de menor como de mayor complejidad, así como la estimulación positiva del maestro, ya que esto refuerza la realización exitosa del niño.

En la metodología se presta gran atención a la creación de condiciones favorables para la futura formación de hábitos posturales por la estrecha relación existente entre dichos hábitos y la calidad de la formación de las habilidades para el aprendizaje del factor gráfico de la escritura.

La efectividad de la metodología se manifiesta en la calidad de las habilidades caligráficas, pues los niños reproducen el rasgo de acuerdo con su forma, dirección y cambio de dirección. Se logró mayor precisión, continuidad y ajuste al renglón en el trazado de los rasgos.

Se aprecia el desarrollo alcanzado en la percepción visual, particularmente en la coordinación visomotora y la organización espacial, y en la amplitud de la transferencia.

Se evidencian resultados satisfactorios en la formación de procedimientos para analizar las cualidades esenciales del rasgo, en la ejecución de acciones modeladoras relacionadas con la

construcción y utilización de los modelos de los diferentes rasgos, y en las acciones de control y valoración por los propios niños.

La metodología favorece de modo notable la formación de hábitos de trabajo independiente en la ejecución de las diferentes acciones, así como la formación de habilidades de carácter docente: escuchar, recordar, comprender, y aplicar las indicaciones dadas.

Se logra estimular en el niño el deseo de llevar a cabo la tarea lo mejor posible y de realizar un esfuerzo mantenido en la actividad hasta tanto concluya, y se propició la iniciación de la formación de hábitos posturales, condición importante para obtener una adecuada calidad en el trazado del rasgo.

Todos los elementos planteados en el desarrollo de esta ponencia demuestran la importancia de los primeros pasos de la lectoescritura en la educación preescolar y que hacen posible la preparación del niño para enfrentar el aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer grado de la enseñanza primaria.

Es por ello que considero de vital importancia el dotar al personal docente de la adecuada preparación para enfrentar el desarrollo de estas habilidades con los niños y por lo que el trabajo apunta a la doble vertiente la preparación del niño y la de quienes dirigen el proceso educativo.

Adjuntamos en anexo un programa para curso dirigido a este personal, el que puede desarrollarse como pregrado, postgrado o profundización.

BIBLIOGRAFIA.

*BRUMME, Marie Gertrud. "La lengua materna en el círculo infantil". 1983-1987, Editorial Pueblo y Educación.

*FERREIRO, Emilia y otros. "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura". Editores Siglo XX.

*GALPERIN, P. "Desarrollo de las investigaciones acerca de la formación de acciones mentales". Editorial Academia de Ciencias Pedagógicas, Moscú. 1959.

*LOPEZ, H. J., y A. Borgato (1995). "Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños de 6to. Año de Vida.", en Estudio sobre las particularidades del niño preescolar cubano. Editorial Pueblo y Educación. L a Habana.

*LOPEZ Hurtado Josefina y Siverio Gómez A. M . "El Diagnóstico.un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar" . Editorial Pueblo y Educación . 1996 . Cuba .

*LEGASPI de Aismendi Alcira. "Pedagogía Preescolar". Editorial Pueblo y Educación . 1997-1999.

*MOLINA Mercedes Rivas . “La preparación del niño para la escuela”. Impresión ligera . Ciudad de la Habana , 1996.

*MARTINEZ Mendoza Franklin. “La preparación para la Lecto-escritura , una problemática de actualidad”. Artículo.

*MARTINEZ Mendoza Franklin. “El desarrollo del lenguaje en la edad preescolar. Un enfoque diferente de la asimilación de la Lengua Materna en el círculo infantil” .Congreso Pedagogía 1993.La Habana.

*MARTINEZ Mendoza Franklin. “La educación y el desarrollo” . IPLAC. 1995. La Habana.

*MONTESSORI María . “La mente absorbente del niño”. Editorial Diana . 1986, 1991.

*MONTESSORI María . “El niño , el secreto de la infancia “. Editorial Diana 1986 ,1991.

*Programas y orientaciones metodológicas de Educación Preescolar . MINED . Cuba . Editorial Pueblo y Educación 1978, 1990.

*ROSES Garcés M. A. “Preparación del niño relacionada con la formación de habilidades caligráficas” , en “Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano”. Editorial Pueblo y Educación . 1995. La Habana .

*VIGOTSKI L.S .”Pensamiento y Lenguaje”. Editorial Pueblo y Educación . La Habana. 1980.

*KAZAKOVA T. G. “Los pequeños preescolares dibujan”. Editorial . Pueblo y Educación 1983.

*ESPÍN Ruiz Ligia y Alvarez Witte Lilian . “Metodología de la Educación Plástica”. Editorial Pueblo y Educación , 1983.

ANEXO.

Propuesta de programa para la preparación del personal docente de la educación preescolar en el área de lengua materna.

UNIDAD I : Diferentes posiciones acerca de la lecto-escritura en la educación preescolar.

1.1. Concepto de lecto-escritura.

1.1.1. Situación actual de los contenidos de lecto-escritura en la edad preescolar.

1.2. Enfoques metodológicos en el trabajo con la lecto-escritura.

1.2.1. Enfoques y métodos para la enseñanza de la enseñanza de la lecto-escritura en 1er. Grado:

- Métodos sintéticos.
- Métodos analíticos.
- Métodos globales.

- Métodos eclípticos.

Evaluación: Trabajo teórico referativo acerca de la lecto-escritura en la edad preescolar.

UNIDAD II : La preparación del niño de la edad preescolar para la lectura en 1er. Grado.

2.1. Importancia de la enseñanza de las estructuras fonatorio-motoras como preparación del niño de edad preescolar para el correcto acondicionamiento del aparato fonatorio articulatorio. Su ejercitación.

2.2. Aprendizaje lector.

2.2.1. Análisis de los contenidos de análisis fónico para el grado preescolar como base para la lectura en 1er. Grado.

Metodología.

2.2.2. Los medios de enseñanza en las actividades de análisis fónico. Importancia de su uso racional.

2.2.3. Evaluación del cumplimiento de los objetivos por los niños.

Evaluación: Elaboración de un sistema de actividades que respondan al contenido de diferenciación entre vocales y consonantes.

- Presentación de juegos didácticos.

UNIDAD III : La formación de habilidades caligráficas como condición para la escritura en 1er. Grado.

3.1. La interpretación de representaciones gráficas en la edad preescolar.

3.2. Las técnicas de plástica. Su influencia en la percepción visual.

La importancia del correcto desarrollo de la coordinación viso-motora en la posterior formación de habilidades caligráficas.

3.2.1. Análisis de la actividad gráfica.

3.3. La formación de habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y del aspecto caligráfico de la escritura.

3.3.1. Los códigos de la lengua escrita.

3.4. Análisis de los contenidos para el programa de preescritura en el grado preescolar.

- Tratamiento metodológico.
- Análisis de trazos.

3.5. Importancia de los medios de enseñanza en la actividad de preescritura.

3.6. Evaluación de los resultados de la actividad de los niños.

Evaluación : Desarrollo de actividad programada de preescritura. Demostración.

AMEI

<http://www.waece.com>
info@waece.com