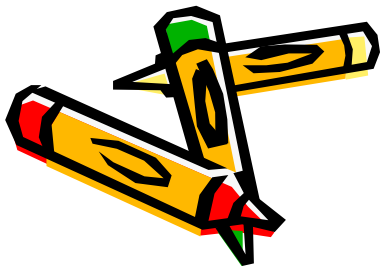
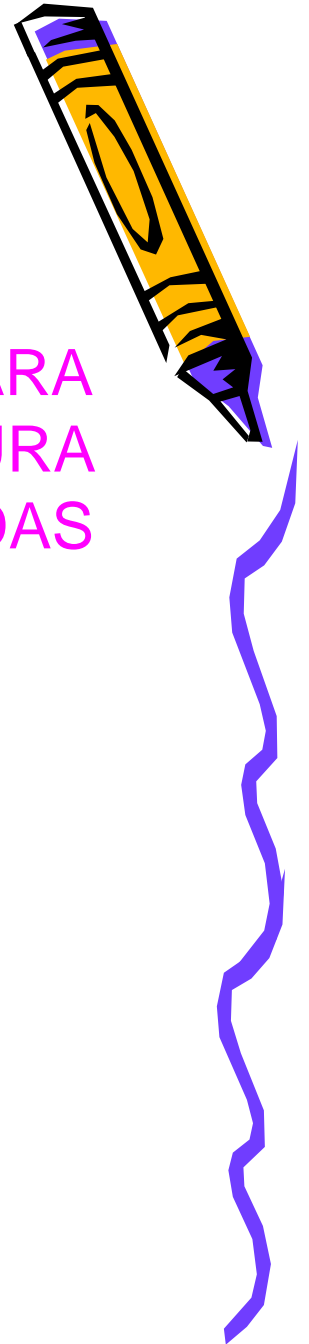




ALTERNATIVA LUDICO PEDAGOGICA PARA
EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA
EN INSTITUCIONES PUBLICAS Y PRIVADAS
DE LA COMUNA 10 DE NEIVA

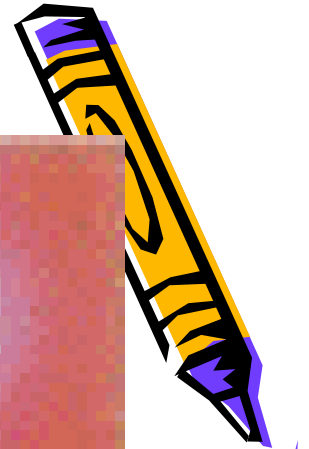
ERIKA LORENA BARRERO VASQUEZ

YAKELIN BARROS BARRIOS



DELIMITACION DEL PROBLEMA

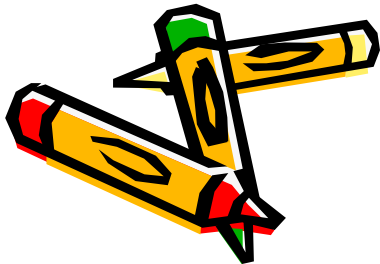
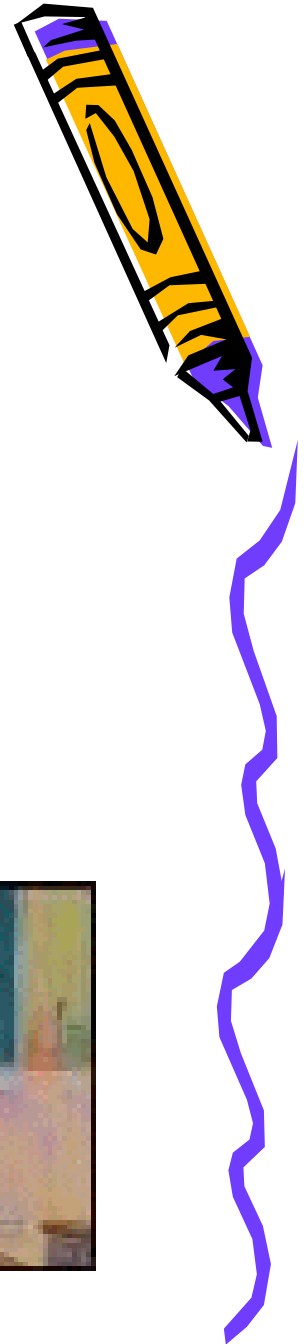
situación problemática con respecto al proceso de adquisición de la lectura y la escritura en los niños del nivel inicial, naciendo del acercamiento de las practicas, una preocupación por la inadecuada enseñanza que se imparte en algunos centros docentes de la comuna 10 de Neiva, se propone un proyecto que busca implementar estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la lectoescritura, concienciando al maestro de la importancia de la lúdica, como alternativa metodológica incluyendola en actividades diarias de aula, en grados preescolar.



MUESTRA

Las Instituciones Educativas que conforman la población son:

- Misael Pastrana Borrero, jornadas mañana y tarde, 60 niños
- Jardin infantil El Cafeterito 15 niños
- Colegio Isaac Newton, 20 niños
- Colegio Jean Peaget, 25 niños
- Las profesoras de cada institución





OBJETIVOS

GENERAL

- Crear estrategias de enseñanza de lectoescritura para instituciones educativas públicas y privadas de la comuna 10 de Neiva, propiciando un aprendizaje significativo a través de la implementación de la lúdica como componente pedagógico esencial.

ESPECIFICOS

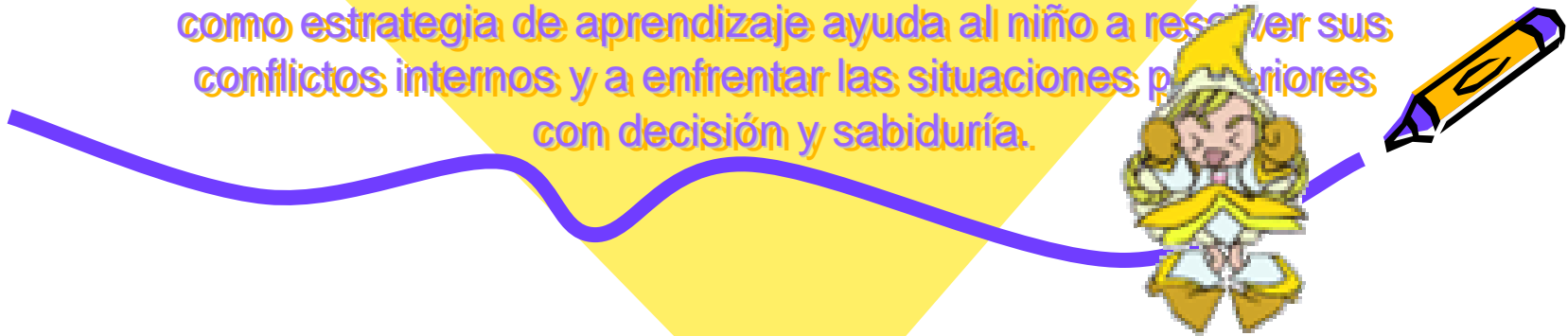
- Desarrollar en el maestro habilidad para diseñar e implementar actividades educativas pertinentes y significativa en contextos integrados.
- Propiciar la integración de la lúdica como instrumento facilitador de la construcción de la lectura y escritura
- Concientizar al maestro del papel fundamental que ejerce la lúdica en los procesos de lectoescritura.





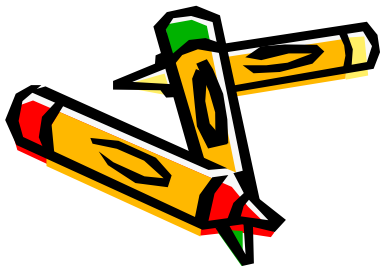
EL JUEGO

Conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores, que facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa propiciando un desarrollo integral. como estrategia de aprendizaje ayuda al niño a resolver sus conflictos internos y a enfrentar las situaciones posteriores con decisión y sabiduría.



EL AREA DEL LENGUAJE EN EL CEREBRO

El lenguaje es una adquisición, que requiere mecanismos neurales especiales en las áreas de asociación de la corteza cerebral. Dos áreas corticales se han especializado en las funciones del lenguaje, estas son el área sensorial del lenguaje que consiste de la corteza auditiva de asociación La otra es el área motora del habla (área de Broca). las áreas del lenguaje están situadas en el hemisferio izquierdo y éste es por regla el hemisferio dominante con respecto al lenguaje.



Area motora del
lenguaje hablado

Area
premotora

Area motora
primaria

Area sensitiva
primaria

Area de asociación
sensitiva

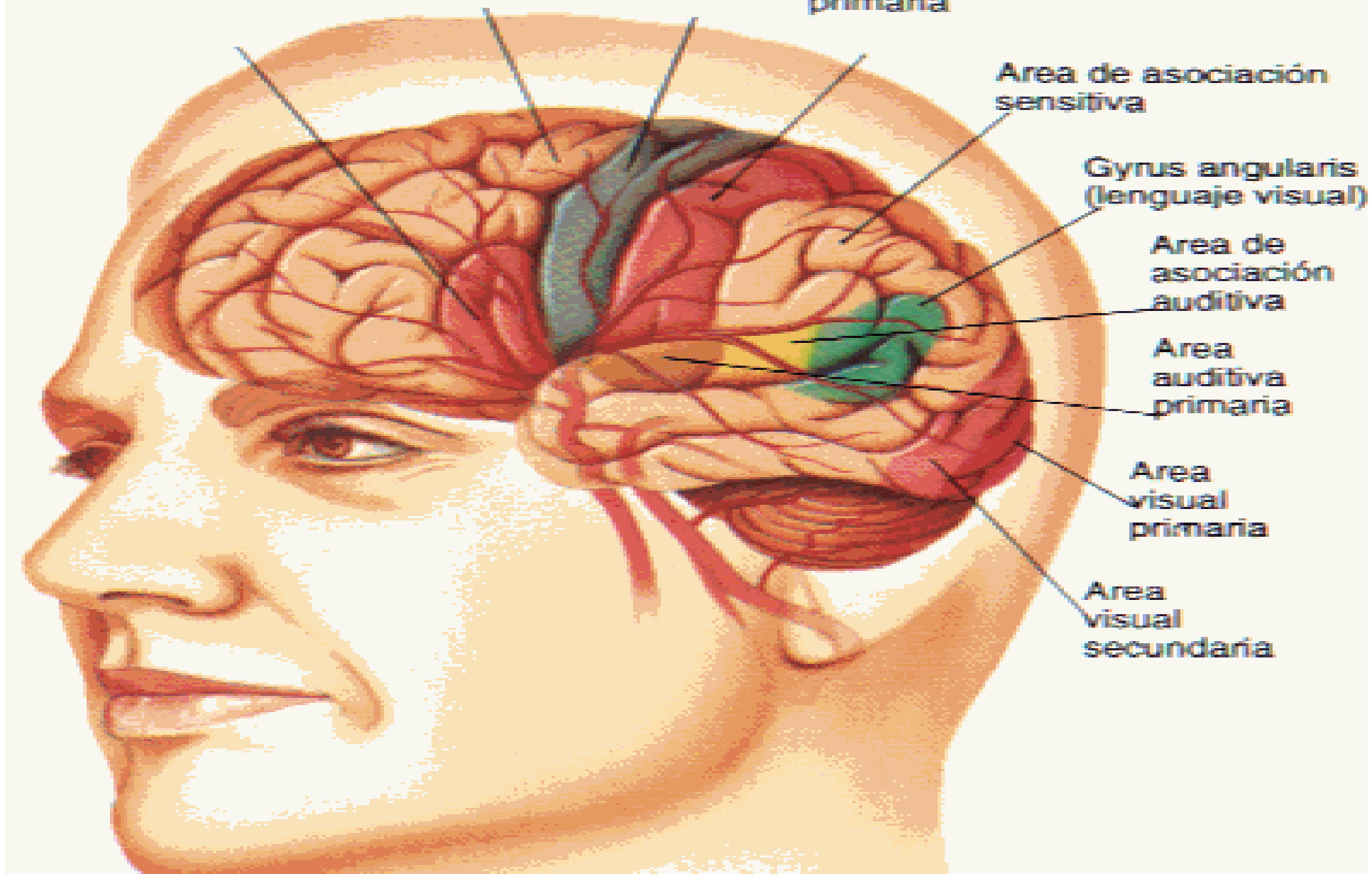
Gyrus angularis
(lenguaje visual)

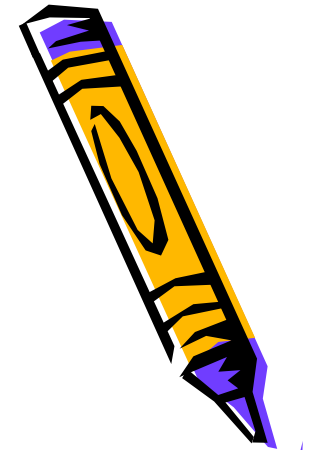
Area de
asociación
auditiva

Area
auditiva
primaria

Area
visual
primaria

Area
visual
secundaria

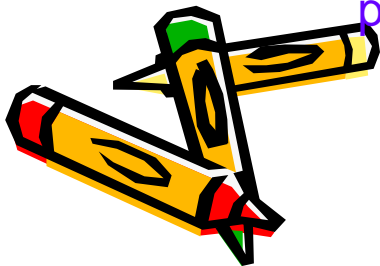




VIGOTSKY

explica el pensamiento humano en formas nuevas. Rechaza la doctrina de la introspección y formuló muchas de las mismas objeciones de los conductistas. considera que el medio social es crucial para el aprendizaje. El entorno social influye en la cognición por medio de sus " instrumentos", es decir, sus objetos culturales y su lenguaje e instituciones sociales. El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente.

La postura de Vigotsky es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno.





JEAN PIAGET

poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto.

La contribución esencial de Piaget al conocimiento fue de haber demostrado que el niño tiene maneras de pensar específicas que lo diferencian del adulto.





EMILIA FERREIRO

Afirma que existen diversas etapas en la adquisición del sistema de escritura, las cuales no tienen una correspondencia rígida en cuanto a la edad; si no que va apareciendo cronológicamente en el individuo.

El sujeto es constructor de su propio conocimiento e interacción con su medio



TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
1. DELIMITACION DEL PROBLEMA.	1
1.1 FORMULACION PROBLEMÁTICA.	2
1.2 OBJETIVOS	3
1.2.1 General	3
1.2.2 Especificos	3
2. JUSTIFICACION	4
3. APORTES TEÓRICOS	5
3.1 TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS	5
3.1.1. Enfoque psicogenético	5
➤ Aprestamiento	6
➤ La línea "estructuralista"	6
➤ Conductismo.	6
3.2. TEORÍAS PEDAGOGICAS	7
3.2.1 Enfoque sociohistórico-cultural.	7
3.3. APORTES LINGÜISTICOS	11
3.3.1. Pragmática.	11
3.3.2. Sociolingüística.	11
3.3.3. Psicolingüística.	12

3.4. APORTES DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA	14
3.5 . APORTES TEÓRICOS DE EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	15
3.6 JUEGO PARA EL PENSAMIENTO SOCIAL. (Jean Piaget)	21
4. MARCO TEORICO	23
4.1 EL JUEGO	23
4.1.1 Antecedentes Del Juego.	23
4.1.2 Importancia Del Juego En El Aprendizaje.	24
4.1.3 Algunas Investigaciones Relacionadas Con El Juego.	25
4.1.4 El problema de la lectura y la escritura. una forma de resolución según piaget.	26
4.2 ESCRITURA	28
4.2.1. Grafología infantil	28
4.2.2. Factores que intervienen e influyen a la escritura.	30
4.2.2.1. El Esquema Corporal	30
4.2.2.2. La Lateralidad	31
4.2.2.3. Orientación y Estructuración Espacial.	31
4.2.2.4. La localización y Estructuración Temporal.	32
4.2.2.5. Madurez Perceptiva.	32
4.3 LECTOESCRITURA	33
4.3.1 Niveles De Escritura.	33
4.3.1.1. Nivel 1	33

4.3.1.2. Nivel 2	33
4.3.1.3. Nivel 3	34
4.3.1.4. Nivel 4	34
4.3.1.5. Nivel 5	34
4.4. CÓMO FUNCIONA EL CEREBRO	35
4.4.1. El cerebro y sus funciones	35
4.4.2. Cerebro creativo caótico y lúdico	37
4.4.3 El Area Del Lenguaje En El Cerebro	44
4.5. RECREACION, LUDICA Y CREATIVIDAD	44
4.5.1. Definición	44
4.5.2. Lúdica, Creatividad Y Desarrollo Humano	47
5. PROPUESTA	55
ACTIVIDADES PARA PENSAR, COMPARTIR Y APRENDER	66
1. Anticipación con apoyo en la imagen	66
2. Correspondencia imagen – texto	66
3. Escritura espontanea	66
4. Clasificar diferentes portadores de texto y analizarlos grupalmente	67
5. Lectura silenciosa de textos elegidos libremente	67
6. Lectura compartida con el profesor	67
7. Elaboración y aplicación de entrevistas	67
8. Montar exposiciones y maquetas	68
9. Elaborar un diario de vida grupal	68

❁ Destinatarios	68
❁ Perfil	68
❁ Meta	68
Actividades	69
➤ Anticipatorias y de apertura temática	69
➤ De desarrollo	70
➤ Evaluación	71
6. DISEÑO METODOLOGICO	72
6.1 TIPO DE INVESTIGACION	72
6.2 ELABORACION, VALIDACION Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS	72
6.3 FUENTES DE INFORMACION	73
6.4 FASES DE LA INVESTIGACION	73
6.5 RESULTADOS ESPERADOS	74
6.6 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	74
6.7 POBLACION Y MUESTRA	74
7. RECURSOS	76
➤ recursos financieros	76
➤ recursos humanos	77
8. CRONOGRAMA	78
9. RESULTADOS	79
9.1 OBSERVACIÓN	79
9.2 DESARROLLO DE LA PROPUESTA	80

9.3 INFORME FINAL	80
CONCLUSIONES	82
BIOGRAFÍAS	83
BIBLIOGRAFÍA	97
ANEXOS	100
Anexo 1.	
Cuestionario a maestros	100
Anexo 2.	
Guía de observación 1. Estudiantes y maestros (Antes de la propuesta)	103
Anexo 3.	
Guía de observación 2. Estudiantes y maestros (después de la propuesta)	105
Anexo 4.	
Diseño de Cartilla	107

Anexo 5.

Guías de orientación pedagógica 108

- Actividad de apertura
- Actividad No. 1 Discriminación auditiva
- Actividad No. 2 Discriminación visual
- Actividad No. 3 Discriminación táctil
- Actividad No. 4 Actividades de atención
- Actividad No. 5 Concurso interno
- Actividad No. 6 Evaluación del general proyecto

Anexo 6.

Encuestas 109

Anexo 7

Tabulación de encuestas 110

RECOMENDACIONES FINALES

RECOMENDACIONES

Es grato para nosotras, dejar este proyecto a estudiantes de semestres anteriores que quieran realizar un trabajo de grado con un tema tan interesante como este, ya que la preocupación sigue, queriendo modificar como futuras profesionales los métodos de aprendizaje mas eficaces en beneficio de la buena calidad académica.

Sugerimos a las estudiantes interesadas.

1. Tomar una muestra un poco mas grande (de 8 a 9) maestros.
2. Realizar una reunión con todos los maestros para presentar la cartilla, respondiendo las inquietudes y realizando un trabajo conjunto y no independiente como el que realizamos nosotras por falta de tiempo.
3. Entregar el material y hacer evaluaciones al cierre de la ejecución de las actividades, no solo la evaluación del proyecto.

1. DELIMITACION DEL PROBLEMA

La experiencia adquirida en las Instituciones de las prácticas desarrolladas a lo largo de la carrera, permite el acercamiento a una situación problemática con respecto al proceso de adquisición de la lectura y la escritura en los niños del nivel inicial, naciendo de este acercamiento, una preocupación por la inadecuada enseñanza que se imparte allí, desconociendo totalmente el ser libre y autónomo que están formando, cohesionando el niño y su forma de adquirir los aprendizajes significativos.

Por ello, se propone un proyecto que busca implementar en instituciones publicas y privadas de la comuna 10 de Neiva, estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la lectoescritura, concientizando al maestro de la importancia de la lúdica, como alternativa metodológica incluyéndola en actividades diarias de aula, en grados preescolar.

Las Instituciones Educativas que conforman la población son: Misael Pastrana Borrero, jornadas mañana y tarde, 60 niños, Jardín infantil El Cafeterito 15 niños, Colegio Isaac Newton, 20 niños y Colegio Jean Peaget, 25 niños, las profesoras de dichas instituciones cuentan con un grado de escolaridad aprobado, ya que todas son Profesionales en educación Infantil.

1.1 FORMULACION DEL PROBLEMA

El empleo de metodologías tradicionales y descontextualizadas de la realidad socio-cultural, en la enseñanza de la lectura y escritura de las instituciones públicas y privadas de la comuna 10, desmotivan y complican la asimilación del conocimiento produciendo apatía, deserción escolar, monotonía y automatización en los procesos al igual que un estancamiento en el desarrollo de la Institución evidenciando así, su baja calidad académica.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 GENERAL:

Crear estrategias de enseñanza de la lectoescritura para Instituciones Educativas Públicas y Privadas de la comuna 10 de Neiva, propiciando un aprendizaje significativo a través de la implementación de la lúdica como componente pedagógico esencial.

1.2.2 ESPECIFICOS:

- Desarrollar en el maestro habilidad para diseñar e implementar actividades educativas pertinentes y significativas en contexto integrado.
- Propiciar la integración de la lúdica como instrumento facilitador de la construcción de la lectura y escritura.
- Desarrollar en los niños los conocimientos y destrezas enriqueciendo su aprendizaje.
- Observar y describir los espacios lúdicos, de convivencia e interacción social de cada institución.
- Concientizar al maestro del papel fundamental que ejerce la lúdica en los procesos de lectoescritura.

2. JUSTIFICACION

Al enfrentarnos con la realidad de las prácticas pedagógicas ejecutadas, se deduce que la escuela de hoy aplica la lúdica como componente del currículo. Por lo tanto está presente “supuestamente”, pero como estrategia de aprendizaje significativo, se nota su ausencia.

En el siguiente trabajo, el propósito de estudio ha sido el área de alfabetización dentro de un ambiente lúdico, proponiendo alternativas que conlleven al cambio de la mecanización de la lecto-escritura del primer nivel. Se aborda la temática teniendo en cuenta la importancia que ésta tiene en la dimensión política, económica y social.

Se pretende desde esta perspectiva indagar y experimentar en cuatro instituciones educativas, dos públicas y dos privadas de la comuna 10 de Neiva, en el grado de transición, con una muestra total de 120 personas, en las cuales están involucrados, niños, las docentes de cada grado de y las practicantes.

El propósito no es cambiar los modelos que ya existen sino modificarlos y hacer que la práctica pedagógica de la lecto-escritura se fundamente en la lúdica, aportando por medio de una cartilla el material que se considera enriquecerá el proceso de enseñanza.

Se busca que el trabajo realizado quede como evidencia que el maestro sí puede cambiar la rutina por otras actividades más interesantes y a la vez sugerir nuevos juegos para ir estimulando la creatividad de los docentes comprometidos con el proceso de aprendizaje y facilitar en los niños este proceso.

3. APORTES TEÓRICOS

3.1 TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS:

3.1.1. Enfoque psicogenético:

“...Los problemas que Piaget se plantea pertenecen a la teoría del conocimiento, que es, sin duda, uno de los temas centrales de la filosofía tradicional...”¹

Jean Piaget aportó una visión innovadora acerca de cómo se construye el conocimiento, una visión constructivista e interaccionista. Parte de la idea de que hay un sujeto activo que interactúa con los objetos, y a partir de esta interacción va construyendo el conocimiento. Esto lo hace a través del proceso de adaptación (proceso mediante el cual el sujeto se adapta al medio).

Cuando el objeto impone resistencia, crea un conflicto que lleva al desequilibrio de sus estructuras o esquemas de conocimientos anteriores, por lo cual el sujeto debe tratar de asimilar y/o acomodar la nueva información a sus esquemas, y así lograr una re-equilibración.

Cuando el sujeto vuelve al estado de equilibrio éste no es el mismo, sino que se encuentra en un nivel superior. Así, el sujeto, pasa de un nivel de menos conocimientos a uno de mayor conocimiento; pero para que se de el aprendizaje es necesario que el sujeto alcance cierto nivel de desarrollo.

Vale aclarar que Piaget ha realizado una teoría “general” en base a los procesos de adquisición de conocimientos, no hizo una reflexión sistemática de los procesos de adquisición de la "lectura y escritura". Esto es lo que investiga Emilia Ferreiro, partiendo de la teoría Piagetiana.

Emilia Ferreiro, al replantear el problema de la didáctica de la lengua escrita se encontró con varios obstáculos:

¹ Ferreiro, Emilia. En Revista *Los hombres de la historia* N°33, Centro editor de América Latina.

1) Aprestamiento:

Se considera un aspecto esencial para la adquisición de la lectura y la escritura, lo que se concibe como un proceso cognitivo al cual se subordinan los demás componentes neuropsico - motrices.

2) La línea "estructuralista":

Al intentar trasladar los conocimientos de la teoría psicogenética (Piaget) al campo de la lengua escrita, se ignoró parcialmente que esta teoría hacía referencia a lo físico-matemático, y no se tuvieron en cuenta los aspectos de la didáctica de la lengua escrita.

3) Conductismo:

Plantea la idea de un control externo de los aprendizajes, pero de esta manera se estaban bloqueando las competencias del sujeto para un aprendizaje autónomo.

Ferreiro logró avanzar frente a estos obstáculos.

“...Desde esta teoría (psicogenética) se considera que el niño dispone de una precoz capacidad para leer y escribir; también se considera que el niño vive en un mundo alfabetizado y en consecuencia, elabora ideas propias al respecto y formula diversas hipótesis acerca del sistema de escritura...”²

Emilia Ferreiro con su equipo de investigación, afirman que existen diversas etapas en la adquisición del sistema de escritura, las cuales no tienen una correspondencia rígida en cuanto a la edad; sino que van apareciendo cronológicamente en el individuo. Se puede concluir diciendo que esta línea toma al sujeto, como constructor de su propio conocimiento en interacción con su medio.

²García, Guillermo. *La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: El psicogenético y el didáctico*, en *Revista lectura y vida*, Junio 1993.

3.2 TEORÍAS PEDAGÓGICAS:

3.2.1 Enfoque sociohistórico-cultural:

A partir de la lectura de diversos autores se desarrollan ciertas características de la obra de *Vigotsky* para comprender su contribución a la educación.

Entiende al desarrollo como un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la transformación, la interrelación de los factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el niño. Y afirma que el proceso de aprendizaje no se da sólo desde lo genético, sino que tiene que ver con una interacción con el medio socio-cultural.

Explicaremos algunos de los términos anteriormente enunciados:

Según *Vigotsky* el sujeto no se limita a responder los estímulos del medio, sino que actúa transformándolos, esto es posible por la mediación de instrumentos.

Al mencionar la interrelación de los factores externos e internos y los procesos adaptativos para superar los obstáculos lo hace porque cree que los significados provienen del medio social externo (son transmitidos por el otro, por el adulto, por el que más sabe), pero que deben ser asimilados o interiorizados por cada niño, permitiéndole de esta manera apropiarse de los instrumentos culturales y hacer una reconstrucción interna de ellos.

Vigotsky necesita plantear el concepto de la Zona de desarrollo próximo (ZDP) para explicar el concepto de la formación superior del pensamiento en una construcción socio-cultural, de la cual el individuo pasa de una apropiación externa hasta convertirla en una construcción interna.

La Zona de desarrollo próximo se define como el paso de la Zona de desarrollo real a la Zona de desarrollo potencial. En la ZDP actúan los mediadores físicos ayudan al

niño a alcanzar el desarrollo potencial, por eso en esta zona actúan la escuela, la sociedad y las actividades.

"...con el tiempo, un niño necesita cada vez menos ayuda para su desempeño, ya que su capacidad de autorregulación aumenta. En consecuencia, el progreso a través de la zona de desarrollo próximo (del desempeño con ayuda al autorregulado y sin ayuda) es gradual..."³

La Zona de desarrollo real corresponde a los ciclos evolutivos ya cumplidos, es decir, el conjunto de conocimientos que posee y las actividades que el niño puede realizar por sí mismo sin la guía y ayuda de otras personas.

La Zona de desarrollo potencial son los saberes a los que el niño va a poder llegar con la ayuda, colaboración o guía de otras personas más capaces. De esta manera se definen las funciones que aún no han madurado, pero están en proceso de hacerlo.

Uno de los puntos de diferencia con la teoría de *Piaget* es que según *Vigotsky* los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo. El proceso de desarrollo no ocurre si no existe la situación de aprendizaje que lo provoque, es decir, el aprendizaje avanza al desarrollo.

En cuanto al campo de la alfabetización *Vigotsky* hizo grandes aportes, ya que planteó el deber de significar las prácticas de lectura y escritura.

Esto lo relaciona con la diferencia que existe entre la necesidad que tienen los niños de aprender la lengua oral y la lengua escrita. Aunque ambas sean un medio de comunicación, los niños se inician en el habla por sentir la "necesidad" de pedir, preguntar, responder, etc.

"... Por eso es necesario generar situaciones y actividades que despierten en el niño la necesidad de escribir y que lo motiven externamente para leer, de tal modo

³ Gallimore R. y Tharp R. *Concepción educativa de la sociedad* (pág. 220)

que la escritura sea algo que el niño necesite, que le permita experimentar sobre sus múltiples propósitos'..."⁴

Vigotsky "...demuestra que el juego y el dibujo son precursores del lenguaje escrito, porque en todos se produce el mismo tránsito de simbolismo..."⁵ El dibujo y el juego serían los antecesores del simbolismo de la escritura.

En su estudio, se interesa por la significación (dada por los signos) como representación mental de la escritura, y señala la existencia de una sucesión en la transformación de los simbolismos, que puede explicarse a través de los tres momentos por los que pasan los niños, el simbolismo de primer orden, el simbolismo indirecto o de segundo orden y el simbolismo directo o de tercer orden.

En el simbolismo de primer orden la escritura está relacionada con el significado de las cosas o acciones. Por ejemplo: el nombre propio, que representa a cada persona.

El simbolismo indirecto o de segundo orden no hace referencia a los objetos -por eso se denomina indirecto- ya que representa al lenguaje hablado que a su vez representa el significado de las cosas. El lenguaje hablado actúa como eslabón entre las cosas y el significado.

Esta es la etapa que más les cuesta a los niños ya que deben comprender que lo que ellos dicen es lo mismo que lo que escriben.

Por último, es en esta tercer etapa donde el lenguaje hablado ya no cumple el papel de intermediario, y la escritura se convierte en un símbolo directo, de ahí el nombre de esta etapa, simbolismo directo o de tercer orden.

⁴ Rodríguez, María Elena. *Lectura y Vida*, 1989 (pág. 31)

⁵ Rodríguez, María Elena. *Lectura y Vida*, 1989 (pág 41)

Al superar estos tres momentos, el niño ya puede leer y escribir pero debe seguir aprendiendo.

Desde esta postura la escuela ocupa un papel importante en la construcción del desarrollo de los individuos; su función consiste en volverlos letrados brindándoles instrumentos para interactuar activamente con el sistema de lectura y escritura.

3.3 APORTES LINGÜÍSTICOS

Los estudios lingüísticos y sus aportes en la didáctica de la lengua.

3.3.1. Pragmática:

Esta ciencia estudia los "actos del habla". Sostiene que los signos lingüísticos adquieren significado en el momento que se los usa en un contexto de comunicación determinado y con una intención específica.

"...todo acto de habla de un sujeto pretende lograr algo y que, si el hablante construye eficazmente sus enunciados (porque conoce su lengua pero también porque tiene en cuenta todos los componentes del contexto), tiene más posibilidades de ser comprendido por el oyente..."⁶.

3.3.2. Sociolingüística:

Este estudio se basa, entonces, en cómo una comunidad utiliza el lenguaje, ya que el uso del mismo va a estar determinado por variantes contextuales, geográficas y sociales.

Con esta explicación, se demuestra que no existe la noción de "idioma único", porque cada hablante -aún dentro de su comunidad- puede darse cuenta de que las personas no hablan del mismo modo, en todas las ocasiones. Para resumir lo explicado hasta el momento, utilizamos un cuadro de síntesis extraído del texto de Fernando Carlos Avendaño ⁷.

⁶ Avendaño, Fernando Carlos. *Didáctica de la lengua para cuarto y quinto grado. Una propuesta para la enseñanza de la lengua en los grados medios, Serie educación, Homo Sapiens Ediciones, 1994.*

⁷ Avendaño, Fernando Carlos. *Op.cit. Capítulo II: Aportes de la sociolingüística (pág. 29)*

Variedades	Características	Tipos	Precisiones
<p>Funcionales</p> <p>Contextuales</p>	en relación con las situaciones de uso	<p>* <u>Subcódigos</u>: diferenciados especialmente a nivel léxico</p> <p>* <u>Registros</u>: diferenciados por realizaciones selectivas a nivel fonológico y morfosintáctico</p>	<p>Lenguas técnicas, científicas, de los "oficios"</p> <p>Informales, formales (tonos, niveles, estilos)</p>
Geográficas	en relación con la distribución geográfica de los hablantes	<p>* lenguas regionales</p> <p>* dialectos</p> <p>* hablas locales</p>	<p>Pronunciación, cadencia, vocabulario, gramática.</p> <p>Realización de un hablante.</p>
Sociales	en relación con la estratificación social de los hablantes	<p>* lengua popular</p> <p>* jergas</p>	Subcódigos con fines crípticos.

Con todos estos aportes se deduce que las personas no sólo deben saber hablar (conocer un sistema abstracto de símbolos vocales), sino ser hablantes competentes, o lo que es lo mismo, saber usar la lengua de manera apropiada.

3.3.3. Psicolingüística:

La psicolingüística es la ciencia que estudia los procesos psicológicos de comprensión y producción del lenguaje. Los diferentes estudios realizados hasta la actualidad colaboraron para entender estos procesos, aunque lo hicieron desde posturas extremas.

Hoy, la psicolingüística reconoce que estas teorías hicieron grandes aportes teóricos, por lo cual sin descartarlas por completo, pueden -a partir de ellas- formular una nueva explicación de cómo se adquiere el lenguaje. Esta concepción afirma que los sujetos adquieren el lenguaje por su necesidad de comunicación,

pero también a partir de las aptitudes humanas para adquirirlo, la interacción con un medio lingüístico y un proceso creativo y dinámico, que se encuentra en relación con el desarrollo psico-evolutivo de los sujetos. Finalmente, parece apropiado señalar los aspectos más relevantes de las teorías mencionadas, para conocer cuáles fueron los aportes que se tomaron de ellas y de dónde surge esta concepción actual.

A continuación se presenta, en forma de cuadro y sintéticamente las teorías que intentaron dar respuesta a *los procesos psicológicos de comprensión y producción del lenguaje*:

Nombre de la teoría	Representante	Qué plantea
AMBIENTALISTA Reconocimiento de la importancia del medio en el desarrollo del lenguaje	Skinner B.F.	Estudia como aprenden los niños y se basa en los principios del conductismo, entendiendo al niño como un receptor pasivo que aprende mediante los refuerzos y la imitación del habla de los padres.
INNATISTA Aptitudes humanas para la adquisición del lenguaje	Chomsky N.	Esta se opone a la anterior e hizo su estudio sobre la adquisición del lenguaje. Sostiene que el niño tiene <u>conocimientos innatos</u> (alojados en su mente) sobre los principios universales que regulan el lenguaje.
ESTABLECIMIENTO DE PARÁMETROS Importancia de la interacción con su medio lingüístico	Roeper T. y E. Williams	También mantiene la idea sobre la información innata de los niños, pero concibe al sujeto en constante <u>relación con su comunidad</u> , quién va a determinarlo lingüísticamente.
CONSTRUCTIVISTA Relación entre la transformación de los procesos de pensamiento y la evolución del lenguaje	Piaget J. y Escuela de Ginebra	Estudia los mecanismos de la mente y sostiene que <u>luego de alcanzar la inteligencia sensorio-motriz, el niño puede adquirir el lenguaje</u> . Rechaza lo propuesto por los innatistas ya que considera que lo único heredado es la inteligencia.
SOCIO INTERACTIVA: * SOVIETICA Interacción social y necesidad de comunicación del sujeto. * ESTADOUNIDENSE Importancia del papel del adulto.	* Vigotsky L.S. * Bruner J.	Ambas corrientes investigan el papel de la interacción social en el desarrollo del lenguaje . "...El lenguaje es un modo de comunicación, externo en su forma y su función, que progresivamente va adquiriendo una función interna y personal, hasta interiorizarse completamente y convertirse en 'pensamiento'..." Este se adquiere, y está determinado por el <u>funcionamiento social</u> . Sostiene la <u>predisposición innata</u> del sujeto para poder aprender el lenguaje y la necesidad del soporte adulto (<u>andamiaje del aprendizaje</u>).

3.4 APORTES DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA:

Durante muchos años la práctica de la enseñanza y las propuestas didácticas eran "deducidas" de los aportes de los conocimientos psicológicos y/o lingüísticos (referidos al uso de la lengua y a la construcción del conocimiento lingüístico en situaciones no didácticas), lo cual es importante, pero no suficiente, ya que ninguno de estos conocimientos pueden explicar la interacción que se produce entre los tres polos del triángulo didáctico (objeto disciplinar, docente, alumno).

Es por eso que, en estos últimos años, se ha puesto énfasis en investigar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela, para lo cual hubo que analizar las propuestas y replantarse el modelo didáctico.

Por ejemplo: el principal " El propósito educativo de la enseñanza de la lectura y escritura, es el de incorporar a los niños a la comunidad de lectores y 'escritores'; es formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita..."⁸

De acuerdo a este propósito, el objeto de enseñanza está constituido por las prácticas sociales de lectura y escritura.

Una vez decidido el objeto de enseñanza, es necesario saber en qué consisten esas prácticas (para explicar los contenidos e intentar definir las condiciones didácticas capaces de preservar su sentido).

Las prácticas sociales de lectura y escritura existen desde hace tiempo, y no son independientes de los estudios lingüísticos. La contribución de las ciencias del lenguaje si bien, no nos suministra un objeto de referencia, hacen un aporte decisivo a la conceptualización de las prácticas.

⁸ Lerner, Delia y otros. *Textos en contexto*, vol. 4: *La escuela y la formación de lectores y escritores*. Artículo: *Apuntes desde la perspectiva curricular*. *Lectura y Vida*, 1998 (pág. 13).

3.5 APORTES TEÓRICOS DE EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Los acuerdos entre investigadores no han tenido un canal de criterios comunes.

Existen enfoques diferentes, por ejemplo Spencer –Hall y Gross se inclinan por las teorías clásicas que se encargan de la revalorización del juego como variable dependiente de la personalidad.

Buhler, Chateau, Erikson y Piaget , con posturas un poco más modernas, centran su interés en los aspectos psicológicos y en la importancia del juego para el desarrollo infantil. Piaget lo tomó como referencia y centró sus estudios en el juego a partir de los procesos cognitivos.

Huizinga con su Homo Ludens trata específicamente el juego en forma sistemática. En él menciona su definición del juego y el planteo de sus características esenciales, la trascendencia cultural del juego en el desarrollo de los pueblos, relaciones entre el mito y el juego.

Huizinga dice que:

“El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real. Luego, si se relega el juego a un papel secundario ¿Qué pasará con los niños del futuro? ¿Dónde aprenden a acatar y a cumplir normas? ¿Cuándo establecen relaciones con sus homólogos? ¿Qué hacen durante esa etapa tan importante? Desde este punto de vista, el juego no puede tener un papel secundario.”

Otro estudioso del juego sistemático es Callois, cuyos planteamientos nacen del Homo Ludens de Huizinga, al crear no sólo una clasificación del juego basada en el tipo de canalización que elige el impulso lúdico, sino la presentación conceptual acerca de las perturbaciones del juego. Plantea que: “La función propia del juego es el juego mismo. Ocurre que las aptitudes que ejercita son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto... El juego, aún bajo su forma de juego de dinero, resulta rigurosamente improductivo... Es una característica del juego el no crear ninguna riqueza, ninguna obra...”.

Desde ese punto de vista, Freud señala que: “Entre las particularidades del juego se destacan: a) se basa en el principio del placer; b) logra la transformación de lo pasivo en activo, merced a lo cual el niño obtiene la vivencia de dominio de sus experiencias traumáticas; c) satisface la compulsión a la repetición por el aprendizaje que con él se logra y por el placer derivado de la repetición misma.”

El juego se sitúa dentro del orden de la fantasía, aunque se considera como una actividad donde el principio del placer es el que la rige. El individuo en crecimiento cesa de jugar, hace aparentemente una renuncia al placer que lograba con el juego. Aunque ese cese o renuncia no lo llevan u obligan a no revivir sus fantasías. Conocida la vida anímica del hombre se sobreentiende que nada es más difícil que renunciar al placer una vez que se ha saboreado. No puede pensarse entonces en la renuncia, lo que hace el ser humano es sustituir una cosa por otra. De allí que Cuando cesa de jugar lo que hace simplemente es prescindir del apoyo que mantenía en los objetos reales y en lugar de jugar se recrea con la fantasía.

Otro estudioso del tema es Klein , quien destaca “... la labor asociativa del juego” ... porque el juego es el mejor medio de expresión del niño. Empleando la técnica del juego vemos pronto que el niño proporciona tantas asociaciones a los elementos separados de su juego como los adultos a los elementos separados de sus sueños ... “

El juego, entonces, le permite expresar sin palabras aquello que los adultos no aceptan y a éstos se les dificulta expresar sin palabras lo que sueñan.

También Erikson , se refirió al lugar central que el juego ocupa en su actividad de investigador y terapeuta:

... El juego es para el niño lo que el pensamiento y el planeamiento son para el adulto, un universo triádico en el que las condiciones están simplificadas, de modo que se pueden analizar los fracasos del pasado y verificar las expectativas. La voluntad de los adultos no puede imponer totalmente las reglas del juego, los juguetes y los compañeros son los iguales del niño. En el mundo de los juguetes, el niño 'dramatiza' el pasado, a menudo en forma encubierta, a la manera de los sueños, y comienza a dominar el futuro al anticiparlo en incontables variaciones de temas repetitivos" (Erikson).

Por este motivo, las reglas del juego se establecen de común acuerdo entre los jugadores, no son impuestas por los adultos. Se mantienen o se modifican a conciencia del grupo y no de otros miembros ajenos a él.

En ese mismo sentido Winnicott habla acerca del juego, por lo tanto "... Consideró el juego como una actividad central de estos procesos (procesos que llevan a la construcción del ser humano)..."

Durante ese proceso se repiten, se olvidan, se retoman actividades lúdicas que favorecen la socialización del humano. De allí que unos sean más dados a la participación activa que otros. Más adelante agrega que: "El jugar tiene un lugar y un tiempo ... No se encuentra "adentro" ... tampoco está "afuera"... Jugar es hacer... Es bueno recordar siempre que el juego es por sí mismo una terapia... En él, y quizá sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores" (Cañeque,).

El juego no le interesó a Freud como tal; no obstante, en los trabajos de Erikson y Winnicott el juego se impone como problema, con un lugar exclusivo para él. Otro contraste se observa en el hecho de que aunque Freud consideró el juego como fenómeno onírico, como ensoñación y poesía, no le importó en absoluto su incidencia en los aspectos psicogenéticos que trató al estudiar la sexualidad infantil. Este aspecto sí le interesó a Klein porque el juego aporta el material básico del trabajo interpretativo en el psicoanálisis de los niños. Erikson lo incorpora a su modelo epigenético para descubrir su incidencia en los procesos de crecimiento y socialización (Reyes Navia,).

Para Wallon, “... Los juegos de los niños constituyen simulacros que facilitan el acceso y dominio del campo simbólico. Sustituciones plásticas comparables con las del simulacro ritual, constituyen preludios de formas más elaboradas como el símbolo y el signo y posibilitan el paso de la inteligencia de las situaciones a la representativa. La función simbólica desempeña en esta transición un papel capital...” Esa etapa representativa, con o sin juguetes -objetos- le permite al niño repetir las acciones agradables -o desagradables- ejercidas por los adultos.

Y Vigotsky señala que “... Del mismo modo que toda situación imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria... El juego, con reglas más simples, desemboca inmediatamente en una situación imaginaria en el sentido de que tan pronto como el juego queda regulado por normas, se descartan una serie de posibilidades de acción”.

La trascendencia del juego, en la vida del niño o de la niña, radica en el dinamismo que genera en los procesos de desarrollo al permitirle vivir experiencias extremas como las que genera la subordinación total a la regla. Al acatar las reglas, aprende que hay que cumplirlas tal cual como quedan establecidas. Se genera así no sólo el respeto a la norma, sino también la responsabilidad con el grupo. Allí el niño o la

niña está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria. “En el juego el niño es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es” Piaget, Es decir, no hay que enseñarle qué debe o no hacer para estar en paz con su grupo.

Vigotsky, asigna a la primera fase el predominio de juegos que reproducen en forma sencilla cosas o acontecimientos reales. La segunda, inclinándose ya a la edad preescolar, en la cual se destaca o sobresale el nivel imaginativo del juego -el niño juega con su amigo invisible -. Le sigue la fase donde se realizan los juegos reglados. Estos facilitan al niño o a la niña la transición al aprendizaje que se realiza en el aula. Esta actividad es considerada como trabajo del niño. En la etapa de preescolar, el niño aprende a permanecer en el aula sin traumas, lo duro del problema es que cuando ingresa a la Educación Básica esa permanencia se le hace difícil porque el juego allí desaparece por completo.

El juego de reglas, según Piaget es considerado como “la actividad lúdica del ser socializado. Los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio-motoras... o intelectuales... con competencia de los individuos (sin lo cual la regla sería inútil) y reguladas por un código transmitido de una generación a otra o por un simple acuerdo entre las partes”. Como puede observarse, o las reglas o son acuerdos entre los jugadores o están estipuladas por generaciones - infantiles o jóvenes- anteriores, pero con los mismos intereses, expectativas y gustos.

Según este autor también “El juego es el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse a las formas de equilibrio permanente, que harán de él su complementario en el pensamiento operatorio o racional. En ese sentido, el juego constituye el polo extremo de la asimilación de lo real al yo, y participa al par, como asimilador, de esa imaginación creadora que seguirá siendo el motor de todo pensamiento ulterior y hasta la razón” .

Los individuos juegan en cada etapa de la vida a cosas distintas; cuando nace, el deseo de jugar no aparece cuando los demás se lo imponen. Continúa diciendo el profesor: "... uno no juega a cualquier cosa ni con cualquiera. El juego no es gratuito ni aleatorio". Por eso el jugador busca sus compañeros, es decir, los selecciona y juega con ellos aquello donde él se siente más a gusto.

Las enseñanzas de Pestalozzi tuvieron también gran influencia en Froebel porque tomaba en cuenta los intereses del niño, buscaba que las tareas no mataran la alegría desbordante de sus años ya que no puede existir aprendizaje que valga nada si desanima o roba esa alegría. Retomando esto, Froebel pensó que el juego era la forma de preparación para la vida al suministrar medios precisos para el desarrollo integral del niño. La manifestación libre y espontánea de su interior produce alegría, paz, libertad y armonía .*Prieto Figueroa*.

Froebel crea el kindergarten donde las madres y los maestros se integran para orientar la formación y el crecimiento humano de los niños. Para el caso, se basa en el uso de juegos y juguetes que denomina "dones pedagógicos" y que no son otra cosa que una serie de construcciones geométricamente calculadas para producir efectos en los niños. La influencia de Froebel se proyecta en María Montessori, Folker, Teresa Linder y así se extiende a varios países del mundo .

Desde esta perspectiva, antes de Decroly, los ejercicios sensoriales no eran juegos y tampoco eran siempre activos, es decir, que pudiera inmovilizar el interés del niño, dentro de una psicopedagogía que tuviese como basamento la iniciativa, la libertad, la respuesta a las necesidades fundamentales, se decide entonces presentar la iniciación a la actividad en forma de juegos.

Nace así el juego educativo, aplicado desde preescolar y nace también la concepción del material educativo moderno, basados en la inspiración decrolyana.

Esta revolución educativa descansa en una concepción fenomenológica del pensamiento - la teoría de la Gestalt - aplicada por *Decroly, Monchamp* “El sentido de la Gestalt implica particularmente la actitud especial del ser mental respecto al ambiente, actitud que hace que este ser se presente en su totalidad innata y adquirida frente a los objetos y los sucesos, los perciba, los piense o reaccione a ellos con toda su persona. El término globalización expresa en el fondo la misma idea.”

3.7 JUEGO PARA EL PENSAMIENTO SOCIAL. (Jean Piaget)

Dentro de la teoría de Piaget se toma al individuo como un ser activo, que va construyendo su inteligencia mediante el desarrollo de experiencias con el medio; y aunque este, generalmente sólo es tomado desde la perspectiva de lo físico y con orientaciones escolares; este fin didáctico determinado, es muy importante tomarlo en cuenta, desarrollando actividades e interacciones sociales por parte del niño. Esto permitirá que él se desarrolle de una manera más integral, ya que en el desarrollo de la inteligencia, la interacción física y la cooperación social están sistemáticamente relacionadas. Una no se puede dar sin la otra, y por tal es importante tomar en cuenta a las dos de igual forma.

Para lograr dar una educación, eficaz desde la perspectiva teórica de Piaget, sobre todo al principio de la enseñanza, es indispensable tomar en cuenta el juego, que generará actividades que estimulen de manera efectiva y constante el pensamiento social. Con esto se pretende que el niño confronte sus experiencias, sentimientos y pensamientos con los de otros niños, Esto se debe fomentar en un ambiente de respeto, donde los niños comprendan que su opinión como tal, es igual de válida que la de los demás niños. Además de que dará la opción de explorarse a sí mismo y crear actividades nuevas que le permitan integrarse a una sociedad, donde tendrá determinadas exigencias.

Sin dejar de lado la importancia que tienen estas actividades, como respaldo, que ayudará al niño, a partir de experiencias de vida y de trabajo, para que el niño mejore su inteligencia y logre desarrollar un pensamiento lógico. En este tipo de juegos el papel del maestro es de organizador y mediador entre los niños, de esta manera no ejerce presión, además de que el niño se siente en un ambiente de libertad, de esta forma los niños al pasar del tiempo podrán tener la opción de crear sus propias reglas, adquiriendo de esta forma una gran confianza y seguridad en sus acciones.⁹

⁹ *La Teoría de Piaget en la Práctica. 1993 1era edición. Ed. alianza. Buenos Aires. Argentina*

4. MARCO TEORICO

4.1 EL JUEGO

El juego, como elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje, se considera como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, amor al prójimo, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todos ellos – los valores- facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa.

Conocimientos que aunque inherentes a una o varias áreas favorecen el crecimiento biológico, mental, emocional – individual y social - de los participantes con la única finalidad de propiciarles un desarrollo integral significativo y al docente, hacerle la tarea frente a su compromiso más amena, eficiente y eficaz, donde su ingenio se extralimita conscientemente.

El juego como estrategia de aprendizaje ayuda al niño a resolver sus conflictos internos y a enfrentar las situaciones posteriores con decisión y sabiduría, toda vez que el facilitador ha transitado junto con él ese camino tan difícil como es el aprendizaje que fue conducido por otros medios represivos, tradicionales, y con una gran obsolescencia y desconocimiento de los aportes tecnológicos y didácticos.

4.1.1 Antecedentes Del Juego.

Los orígenes del juego se ubican varios años antes de Jesucristo, sin embargo, con el juego la socialización ha sido tomada como aspecto fundamental tanto en épocas remotas como en la actual.

Estos juegos consistían en espectáculos de carreras, corridas a caballo y otros. En ellos tomaban parte los campeones. Cada vencedor recibía una corona de olivo y un pregonero proclamaba su nombre, el de sus padres y el de su patria y a la vez recibía grandes honores. Los niños también jugaban con el trompo, con la cuerda y con la pelota. Usaban el columpio y los zancos.

En la Edad Media, la cultura corporal se realizaba por medio de juegos y deportes dentro de las circunstancias políticas y sociales del momento. Este contexto hace que adquiriera típicas modalidades. Por eso en las fiestas y diversiones populares se realizaban aquellas actividades que las instituciones educativas habían propiciado.

“Los juegos educativos del siglo XVIII penetran entonces en el pueblo. Debían hacerse juegos inocentes, un instrumento de propaganda eficaz” (González Alcantud). De allí que la Revolución Francesa acrecentó la perspectiva política de los juegos, al tener como ejemplo la estrategia de su más fiel enemiga – la iglesia – quien se valía del juego para inculcar en los procesos infantiles sus roles religiosos (González Alcantud,).

4.1.2 Importancia Del Juego En El Aprendizaje.

Los juegos deben considerarse como una actividad importante en el aula de clase, puesto que aportan una forma diferente de adquirir el aprendizaje, aportan descanso y recreación al estudiante. Los juegos permiten orientar el interés del participante hacia las áreas que se involucren en la actividad lúdica. El docente hábil y con iniciativa inventa juegos que se acoplen a los intereses, a las necesidades, a las expectativas, a la edad y al ritmo de aprendizaje. Los juegos complicados le restan interés a su realización. En la primera etapa se recomiendan juegos simples, donde la motricidad

esté por delante. Los juegos de imitación y cacería y persecución deben predominar en esta etapa. En la segunda, deben incluirse las competencias y los deportes.

La experiencia enseña que en la segunda etapa también son importantes esos ratos de ocio bien dirigidos en los cuales se pueden incluir juegos, canciones, cuentos, retahílas, adivinanzas, fábulas, trabalenguas, cuentos crecientes, cuentos mínimos, descifrar códigos ¿A qué se parece?, anagramas, entre otros (Torres Perdomo,). Si las actividades se combinan el resultado tiene que ser halagador.

4.1.3 Algunas Investigaciones Relacionadas Con El Juego.

Los aportes que ha hecho la psicología a la pedagogía han sido innumerables, aportes que han permitido abordar los fenómenos educativos, pero también hay que reconocer que es la filosofía, como disciplina, la más abanderada dentro de las ciencias humanas y sociales cuando se hace el análisis epistemológico relacionado con el conocimiento científico. Sin menospreciar los aportes de la sociología y de la antropología, puesto que el elemento fundamental en ellas también es el hombre cuyo desarrollo depende de la influencia sociocultural que el entorno le ofrece. Con el apoyo que la psicología educativa ofrece al proceso llamado enseñanza-aprendizaje, a través de las teorías y hallazgos entre los cuales se encuentra la concepción constructivista del aprendizaje, según la cual, crea, recrea y construye el conocimiento es el sujeto cognoscente, tomando de su ambiente los elementos que su estructura cognitiva es capaz de asimilar para plasmarlo en forma oral o escrita, de manera tal que se observe que sí hubo aprendizaje significativo.

La concepción constructivista sirve de base al nuevo diseño curricular. Esta concepción está estructurada sobre los aportes de la psicología cognitiva, el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos manejados por Goodman y Smith; en cuanto al proceso de aprendizaje de la lectura, la teoría sociocultural de Vigotsky y otros. Todos tienen como criterio común el proceso

constructivista del aprendizaje, donde se toma en cuenta el desarrollo psicológico del individuo, sin descuidar los múltiples aspectos que conforman la personalidad: intereses, motivaciones, necesidades, edad, expectativas y los valores inmersos en ella.

La concepción se acopla al aspecto afectivo porque las interacciones que realiza el estudiante con el entorno, principalmente con las personas, van consolidando los procesos sociales, morales e intelectuales mediatizados por la cultura.

Esta mediación permite –afirma Vigotsky - el desarrollo de los procesos psicológicos como son: Pensamiento, Memoria, Lenguaje, Anticipación del futuro, entre otros.

- Se ajustan a esa personalidad las áreas de los programas para propiciar un aprendizaje significativo.
- Se atiende al individuo – sin descuidar al grupo- en sus aspectos intelectuales, sociales y afectivos.
- Se buscan estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje como una forma de hacerlo significativo y duradero.
- Se busca asimismo relacionar el aprendizaje con el entorno del estudiante.
- Se hace énfasis en el qué, cómo, por qué y para qué aprende.

4.1.4 EL PROBLEMA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA. UNA FORMA DE RESOLUCIÓN SEGÚN PIAGET.

La propuesta es la siguiente; se debe afrontar a los niños a situaciones de contacto continuo con la lectura y escritura. Primero será el adulto el que lo haga, mientras el niño realiza actividades relacionadas, puede ser que el niño dibuje algo relacionado a lo que el maestro lee, o que actúe la forma en que se desarrolla la situación. Posteriormente se enfrentará con la opción de diferenciar entre el dibujo, y la escritura como signo y símbolo. Estos deberán estar relacionados y comprenderá el significado de cada uno. En los juegos se relacionarán palabras, cada vez mas largas,

con objetos que ya han sido preparados con anterioridad. De todos los juegos o experiencias que se lleven a cabo, se comentarán sus dificultades y dudas. Este tipo de situaciones funciona muy bien en la cultura, los niños se van sintiendo más confiados, debido a que las actividades que van realizando, están adecuadamente integradas con actividades que ellos anteriormente ya realizaban y que son parte del desarrollo normal en todo niño. Además que el hecho de que los niños actúen libremente y hasta cierto punto en competencia provoca mayor interés en la escritura y lectura.¹⁰

Piaget nos dice:

El principal objetivo de la educación consiste en formar personas que sean capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que en otras generaciones han realizado. Se necesitan hombres que sean creadores, que estén pletóricos de inventiva y que sean capaces de descubrir algo original. El segundo objetivo de la pedagogía consiste en formar mentes críticas, ávidas de licor de la verdad y que no estén dispuestas a aceptar gratuitamente todo lo que se les ofrece. El gran peligro que se cierne sobre nuestras cabezas consiste hoy en día en los tópicos, en las frases hechas y que repiten como papagayos las masas. Tenemos que ser capaces de resistir a esta presión, de criticar y de distinguir entre lo que es verdad y lo que es mera opinión. Necesitamos para ello alumnos activos, capaces de aprender por sí mismos, en parte gracias a su actividad espontánea y en parte también a través de los datos que les brindemos; alumnos que aprendan rápidamente a distinguir entre lo que es verídico y lo que es gratuito.¹¹

10 PULASKY, M.A. *Para comprender a Piaget* (1985) Ed. Península . Barcelona. 5ta edición.

11 *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula* (1989). Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1era ed. pp.117-128. Y PIAGET. Jean. *A Donde va la Educación* 1982 4ta edición. Ed. Teide, S.A. Barcelona. 1982 pp. (40-68).

4.2 ESCRITURA

4.2.1 GRAFOLOGÍA INFANTIL

La educación data desde la antigüedad experimentando innumerables reformas sin deformar su ideal de desarrollar plenamente la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y ejercicio de la democracia, así como también el fomento de la cultura y el espíritu de la solidaridad humana, de la misma manera es considerada como la presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes.

La educación como hecho social es de fundamental significación en el proceso de desarrollo de la humanidad, en tanto la educación acontece en un contexto histórico – cultural, impregnándola de la filosofía e ideología de la época, con el objeto de mantener el sistema social. La sistematización del hecho educativo condujo al surgimiento de la institución escolar, con la finalidad de delinear y formar al tipo de hombre que requiere una sociedad determinada en los diferentes momentos históricos, en tal sentido, el hombre ha debido responder a las exigencias que la institución escolar le plantea. Sin embargo, ante estas exigencias se dan diversas maneras de responder dependiendo de los múltiples factores, que a veces se convierten en elementos que obstaculizan el proceso de aprendizaje del educando.

La escuela debe abordar las diferencias individuales, así como aquellas situaciones que han sido consideradas limitantes para el progreso del alumno, en tal sentido se han desarrollado diferentes maneras o modelos de atender las problemáticas presentándose, a través de procesos de investigación desde la perspectiva de diferentes disciplinas.

Dadas las condiciones que anteceden y el incremento de la población de educandos con dificultades de aprendizajes remitidos por los docentes de la escuela regular,

generó la necesidad de búsqueda de alternativas para abordar esta problemática en términos preventivos.

Para dar respuesta a lo anteriormente explicado es que se toma en cuenta a la grafología infantil como herramienta alternativa para el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en los niños, ya que tiene por objeto de estudio específico la escritura del infante, a través de ella puede inferirse el estado psicosomático y gráfico del niño en un momento determinado, o bien si contamos con escrituras anteriores se podría conocer y comprender cuáles están directamente vinculados a su situación de vida actual.

Es por ello, que analizar el material gráfico de un niño, sean garabatos, dibujos o escrituras nos permite investigar y determinar aspectos de su desarrollo mental, social, y emocional que correspondan a su etapa de vida, porque muchas veces lo madurativo y lo cronológico no coinciden o distan de lo esperable para una determinada edad, y dado que existe una estrecha relación entre la escritura, cerebro y funcionalidad, puesto que la escritura es la fotografía de los movimientos cerebrales, la técnica grafológica la investiga teniendo en cuenta que ésta es la suma de gestos gráficos emanados del cerebro.

Aunado a esto existe una dinámica y estrecha relación entre el cerebro y los gestos, cuando se realizan los movimientos voluntarios e involuntarios en el momento de la escritura, todos los músculos ejecutan la orden que a través del sistema nervioso imparte el cerebro.

La escritura, garabatos o dibujos resultantes revelan las tendencias conscientes e inconscientes que hay en la psiquis del niño, y de este modo interpreta pasando al consciente el significado inconsciente de los grafismos, revelan así las características elementales del psiquismo del niño.

4.2.2 FACTORES QUE INTERVIENEN E INFLUYEN A LA ESCRITURA.

Psicólogos y pedagogos se preocupan por comprender las dificultades con las que se encuentra el niño cuando efectúa este aprendizaje y determinar los factores particulares que intervienen.

Entre ellos tenemos a:

- El esquema Corporal.
- La Lateralidad.
- La orientación y estructuración espacial.
- La organización y estructuración temporal.
- La madurez perceptiva.

A continuación se describirán cada una de ellas.

4.2.2.1 El Esquema Corporal: La imagen que está en nosotros tiene unos aspectos geográficos y espaciales. Es un esquema postural. Es un esquema tónico. Es un esquema del cuerpo en funcionamiento, fruto de la continua información sensitiva. Es un cuerpo vivido con una historia.

Así, pues, la imagen del cuerpo se empieza a elaborar desde el nacimiento. Toda experiencia motriz le va dando al niño imagen de sí mismo. La noción de la imagen del cuerpo va evolucionando y esta evolución se refleja en los dibujos, el niño dibuja lo que ha integrado y por orden de integración. La imagen corporal constituye una noción adquirida que resulta de la observación de las distintas partes del cuerpo y de la representación de la relación que existe entre ellas y con los objetos externos. Por lo tanto si el niño no tiene una imagen completa de su cuerpo y de sus movimientos que es el punto de origen para todos los movimientos e interpretaciones de las

relaciones exteriores, la realización de estos movimientos y la percepción de estas relaciones se elaboran defectuosamente.

De la adecuada imagen corporal depende también el sentido de la lateralidad y de la direccionalidad. Por lo tanto, se debe procurar, mediante la práctica de ejercicios, la conciencia de su cuerpo en el espacio y de las operaciones que puede efectuar con él.

4.2.2.2 Lateralidad: Se entiende por lateralidad el predominio, en los individuos, de un hemisferio cerebral sobre el otro: el izquierdo en los diestros y el derecho en los zurdos. En el espacio no hay direcciones objetivas, las direcciones que atribuimos al espacio exterior resultan de la proyección de la sensación por las que se perciben las actividades del organismo. De estas direcciones la primera en desarrollarse parece ser la direccionalidad derecha – izquierda. El organismo está constituido, anatómicamente y neurológicamente, para ser un detector de la derecha e izquierda. Anatómicamente nuestro cuerpo posee una simetría bilateral: tenemos dos ojos, dos orejas, dos brazos, dos piernas, etc. Neurológicamente las vías nerviosas que enervan cada uno de los lados del cuerpo, permanecen primordialmente separadas si bien hay un entrecruzamiento.

La lateralidad tiene que ser aprendida. Por medio de la experimentación de los movimientos de las dos mitades del cuerpo, es como podemos llegar a diferenciar el lado derecho y el izquierdo.

4.2.2.3 Orientación y Estructuración Espacial: La noción de espacio se crea lentamente y parece que se forma en las impresiones que confirman el esquema corporal: el niño que se cae y se golpea o el que tropieza con un objeto, tiene una noción clara de la existencia del espacio, aunque no comprenda las direcciones. El espacio se va conformando desde el momento del nacimiento y se amplía cuando el niño comienza a sentarse y a caminar.

Dentro de la noción de espacio tenemos que distinguir entre localización y estructuración del espacio. La base de ambas es la imagen del cuerpo que es la que utiliza como punto de origen de todas las referencias sobre las que se establecen las relaciones espaciales. Sólo mediante una imagen corporal estable y segura puede el niño desarrollar estos conceptos.

4.2.2.4 La localización y Estructuración Temporal: Esta noción va unida a la anterior, ya que las nociones de tiempo y espacio se adquieren casi simultáneamente pues, como ha sido señalado por varios autores, el tiempo y el espacio no son sino diferentes dimensiones de la misma realidad. Las nociones de velocidad, duración y continuidad son los elementos básicos en la captación de esta noción.

4.2.2.5 Madurez Perceptiva: La mente infantil no ve el mundo al modo de los adultos: El aprendizaje perceptivo comienza en los primeros días de la vida y poco a poco el niño va apreciando ciertos detalles como pertenecientes a las formas, y se van destacando señales se diferenciar más hasta que se haya distinguido gran número de elementos singulares, característicos del objeto, capaces de caracterizar una forma singular. La construcción de una forma integrada constituye una tarea de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades en los primeros estados de la diferenciación de elementos en la masa globulares de la percepción inicial. Se pierden en los detalles y no los reúnen en una forma integrada.

4.3 LECTOESCRITURA

4.3.1 NIVELES DE ESCRITURA: _Emilia Ferreiro, en Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (SIGLO XXI.1979), distingue cinco niveles de escritura en los niños no escolarizados:

4.3.1.1 NIVEL 1 Reproducción de rasgos que constituyen una forma básica de escritura, ya sea esta cursiva o de imprenta. Si es cursiva se pueden encontrar grafismos ligados entre sí.



Si en cambio trata de imitar a la letra de imprenta los grafismos se encuentran separados, y se combinan líneas rectas y curvas.



4.3.1.2 NIVEL 2 La hipótesis de este nivel es la diferencia entre las escrituras. El niño, valiéndose de escaso número de grafismos, realiza diferentes combinaciones para lograr también significaciones diferentes: Marcela Escalante combinará su nombre y apellido de la siguiente manera.

MRA = Marcela

EMR = Escalante

4.3.1.3 NIVEL 3 Hipótesis silábica: aquí el niño trata de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, pero en ese intento divide a la palabra en sílabas y cada letra vale por una sílaba.

M:me

A:sa

En esta etapa que se da entre los cuatro y los cinco años se produce un conflicto cognitivo entre la cantidad mínima de caracteres y la hipótesis silábica en aquellas palabras bisílabas.

4.3.1.4 NIVEL 4 Es el pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética. Es un período de investigación entre el nombre de la sílaba y la representación fonética de las letras.

4.3.1.5 NIVEL 5 Constituye la escritura alfabética. El niño otorga un fonema para cada grafismo y a partir de ese momento afrontará solamente problemas de ortografía.

4.4 CÓMO FUNCIONA EL CEREBRO

4.4.1 el cerebro y sus funciones

El cerebro es el órgano más característico del ser humano, aunque pocas veces nos paramos a pensar en la importancia que tiene dentro de la regulación de nuestras actividades cotidianas.

Cada hemisferio cerebral se divide en cinco lóbulos: el frontal, el parietal, el temporal, el occipital y la ínsula de Reil. En general, los cuatro primeros lóbulos se sitúan debajo de los huesos que llevan el mismo nombre. Así, el lóbulo frontal descansa en las

profundidades del hueso frontal, el lóbulo parietal bajo el hueso parietal, el lóbulo temporal bajo el hueso temporal y el lóbulo occipital debajo de la región correspondiente a la protuberancia del occipital. La ínsula de Reil no puede verse en la superficie del encéfalo, ya que se sitúa en el fondo de otra cisura llamada *cisura de Silvio*. El cerebro contiene varios billones de células, unas 100.000 millones de neuronas y posee casi 100 trillones de interconexiones en serie y en paralelo que proporcionan la base física que permite el funcionamiento cerebral. Gracias a los circuitos formados por las células nerviosas o *neuronas*, es capaz de procesar información sensorial procedente del mundo exterior y del propio cuerpo. El cerebro desempeña funciones sensoriales, funciones motoras y funciones de integración menos definidas asociadas con diversas actividades mentales. Algunos procesos que están controlados por el cerebro son la memoria, el lenguaje, la escritura y la respuesta emocional.

El funcionamiento del cerebro se basa en el concepto de que la neurona es una unidad anatómica y funcional independiente, integrada por un cuerpo celular del que salen numerosas ramificaciones llamadas *dendritas*, capaces de recibir información

procedente de otras células nerviosas, y de una prolongación principal, el *axón*, que conduce la información hacia las otras neuronas en forma de corriente eléctrica. Pero las neuronas no se conectan entre sí por una red continua formada por sus prolongaciones, sino que lo hacen por contactos separados por unos estrechos espacios denominados *sinapsis*. La transmisión de las señales a través de las sinapsis se realiza mediante unas sustancias químicas conocidas como *neurotransmisores*, de los cuales hoy se conocen más de veinte clases diferentes.

El cerebro tiene a su cargo las funciones motoras, sensitivas y de integración. El hemisferio cerebral izquierdo está especializado en producir y comprender los sonidos del lenguaje, el control de los movimientos hábiles y los gestos con la mano derecha. El hemisferio derecho está especializado en la percepción de los sonidos no relacionados con el lenguaje (música, llanto...), en la percepción táctil y en la localización espacial de los objetos.

Hoy en día se sabe que en el lóbulo occipital se reciben y analizan las informaciones visuales. En los lóbulos temporales se gobiernan ciertas sensaciones visuales y auditivas. Los movimientos voluntarios de los músculos están regidos por las neuronas localizadas en la parte más posterior de los lóbulos frontales, en la llamada corteza motora. Los lóbulos frontales están relacionados también con el lenguaje, la inteligencia y la personalidad, si bien, se desconocen funciones específicas en esta área. Los lóbulos parietales se asocian con los sentidos del tacto y el equilibrio. En la base del encéfalo se sitúa el tronco cerebral, que gobierna la respiración, la tos y el latido cardíaco. Detrás del tronco se localiza el cerebelo, que coordina el movimiento corporal manteniendo la postura y el equilibrio. Las áreas cerebrales que gobiernan las funciones como la memoria, el pensamiento, las emociones, la conciencia y la personalidad, resultan bastante más difíciles de localizar.

La memoria está vinculada al *sistema límbico*, situado en el centro del encéfalo. Por lo que respecta a las emociones, se sabe que el *hipocampo* controla la sed, el hambre,

la agresión y las emociones en general. Se postula que los impulsos procedentes de los lóbulos frontales se integran en el sistema límbico, llegando al *hipotálamo*, estructura que a su vez regula el funcionamiento de la glándula hipofisaria, productora de varias hormonas.

Es en el córtex donde se integran las capacidades cognitivas, donde se encuentra nuestra capacidad de ser conscientes, de establecer relaciones y de hacer razonamientos complejos. Lo que llamamos sustancia gris es una pequeña capa que recubre el resto del cerebro. Pero el córtex cerebral humano tiene una característica que la distingue de todas las demás. Tiene numerosos pliegues. Esto aumenta notablemente su superficie. Si la extendiéramos, ocuparía el área equivalente a cuatro folios.

El procesamiento de la información sensorial recogida del mundo que nos rodea y de nuestro propio cuerpo, las respuestas motrices y emocionales, el aprendizaje, la conciencia, la imaginación y la memoria son funciones que se realizan por circuitos formados por neuronas interrelacionadas a través de los contactos sinápticos. Es por este motivo que el funcionamiento cerebral se asemeja, en parte, a una computadora. Pero el cerebro es muchísimo más complejo que un ordenador, ya que está dotado de propiedades que solo proporciona su naturaleza biológica.¹²

4.4.2 CEREBRO CREATIVO CAOTICO Y LUDICO

Para iniciar es necesario plantearnos que en los momentos de flujo creativo, el juego actúa como un artesano en la fabricación de una zona de distensión, de goce, de

¹² *Reith, E. J., Breidenbach, B., Lorenc, M. Texto básico de Anatomía y Fisiología. Ediciones Doyma. Barcelona.*

placer, propicia para el acto creador. Esta zona de característica neutra se encuentra entre el caos y el orden, entre lo inconsciente y consciente, entre lo interno y lo externo, producto este último, de los procesos de legitimación social y cultural en que se mueve el sujeto creador.

Al analizar al hombre desde una zona externa de control social, frente a una zona interna instintiva fue lo que permitió a **Donald Winnicott** formular que el jugar tiene un lugar y un tiempo en el que la zona del juego no es una realidad psíquica interna, ni una realidad exterior sino que el juego se encuentra en un espacio potencial, este espacio paradójico el niño lo llena de objetos transicionales¹³ los cuales le permiten entrar al terreno de la creatividad, del pensamiento metafórico y lógicamente del uso de los símbolos.

La libertad que produce el juego y lo planteado por el **Dr. Luis Carlos Restrepo** en su libro *Libertad y Locura*: “La libertad es la capacidad que tiene el ser humano de romper su orden simbólico y proponer nuevos modelos de acción y pensamiento”¹⁴

En los momentos lúdicos el tiempo y el espacio se desvanecen por completo para llenarse de un flujo caótico en el cual es necesario desorganizar para crear, he ahí el secreto de la creatividad. Lo anterior sólo se hace acercándose sin temor a los límites de la locura misma; es en esta forma; que es el desorden y no el orden lo que producen la creatividad.

Al respecto **Briggs y Peat**, afirman: “Para ser creativos, se necesitan tener las sensaciones de saber, pero no saber, de lo inadecuado, de la incertidumbre, de lo incomodo, de la alegría, el horror, el descontrol y la aceptación de los rasgos

¹³ *Pedagogía de la creatividad y de la Ludica*. Ed. Magisterio 1998.

¹⁴ *Restrepo, Luis Carlos. Libertad y Locura*. Colombia : Arango editores, 1995. Pag 83

metamórficos y no lineales de la realidad y de sus propios procesos mentales; es decir, todas facetas del caos creativo.”¹⁵

La zona de distensión del juego en forma metafórica actúa como un fluido en el que la zona del inconsciente Freudiano – Lacaniano oscila hacia adelante (caos - deseos) y la zona de control social (normas – leyes) oscila hacia atrás con la precisión de un reloj que marca claramente los límites entre estas dos zonas.

Desde esta perspectiva teórica sólo en el juego el hombre puede ser libre para crear, siendo el juego el espacio más corto que hay entre el reino de la posibilidad y el reino de la libertad.

En los estados de flujo lúdico las neuronas del cerebro se encuentran en reposo caótico, es decir se encuentran interconectadas o listas para múltiples asociaciones; pero no en forma acumulada como cuando el ser humano se encuentra frente a un determinado problema social o de tipo cognitivo. *En el juego el cerebro descansa porque se encuentra sumergido en un estado de distensión o de neutralidad; en el cual las excitaciones e inhibiciones del sistema nervioso están en sintonía y sincronía con el momento de creación.* Es en este reto biológico donde convive el juego con la creatividad .

La tendencia del juego a producir un estado de reposo caótico o de fluidez lúdica en los sujetos es lo que permite desde las Neurociencias plantear que en dicho estado **existe un mayor grado de comunicación interneuronal.** Lo anterior como producto de la relación existente entre el proceso de mielinización y el proceso de asociación y jerarquización de las mismas neuronas, en el que se produce un estado caótico armónico, debido a la existencia de un mayor grado de saturación de los

¹⁵ Briggs J. Y Peat D. *Las Siete Leyes del Caos.* Barcelona: Grijalbo, 1999 pag 31

enlaces bioquímicos de las neuronas para formar un nuevo concepto o un nuevo acto de creación.

El tiempo biológico, se traduce en un alto grado de sincronización armónico ya que la comunicación interneural es mucho más amplia, produciéndose estados o grados de libertad muy diferentes a cuando las neuronas están organizadas o sujetas a estímulos provenientes de los procesos de control cultural y social de la zona externa de intervención humana (orden – control – poder - norma).

Esta zona de distensión lúdica es un espacio que invita al error, al sueño, a la incertidumbre, al sin sentido para que allí se pueda ejercer un poder subjetivo casi que mágico en el acto de creación, para que el caos mismo comience su proceso natural de auto organización. Refiriéndose a esto, **Briggs y Peat**, afirman: “La teoría del caos nos enseña que cuando nuestra perspectiva psicológica cambia - mediante los momentos de amplificación y bifurcación -, nuestros grados de libertad se expanden y experimentamos la verdad y el ser: entonces somos creativos, y allí se revela nuestro verdadero yo”.¹⁶ En efecto la creatividad implica con frecuencia introducir el caos en el orden o el orden en el caos para redescubrir algo viejo, pues en los actos creativos no existe lo original, lo nuevo.

De esta forma se crea un nuevo ordenamiento, un nuevo espacio atravesado por el orden y por el desorden, por la racionalidad y lo inconsciente, por lo emocional y lo creativo, fusionando e integrando los tres cerebros de la teoría triádica de **Mac Lean** (cerebelo – sistema límbico – neocorteza), los cuales mirados desde las perspectivas de la teoría del caos son inseparables como las dos caras de una misma moneda.

¹⁶ Briggs J y Peat D. Pag 38

Desde las perspectivas anteriores el cerebro humano requiere de un elevado y constante nivel de caos para proporcionar la auto-organización necesaria del pensamiento, de las percepciones, de las sensaciones y de las acciones que implica el jugar. Todo juego requiere motivación y emoción para entrar en una dimensión fractal creativa, en la cual la acción pragmática del mismo se expande con el tiempo para detenerse de una forma singular y diferente para cada persona; el tiempo experimentado por el creador es muy distinto al tiempo mecánico del reloj. Cada cerebro posee su propio reloj biológico y su fractal único, porque biológicamente es imposible encontrar dos cerebros iguales.

El cerebro humano opera con una multiplicidad de relojes internos ya que cada neurona posee su propio reloj biológico y a su vez cada molécula, cada átomo, cada partícula tiene su propio reloj; unos funcionando conscientemente y otros inconscientemente pero dentro de un gran proceso de dependencia mutua, pues tanto en el hombre como en el cosmos no existe nada que funcione independientemente, podríamos decir en este sentido que es una ley universal similar a la ley de que todos los cuerpos del cosmos se encuentran en movimiento.

Desde las perspectivas anteriores se hace necesario construir una semiótica de la huella, de los síntomas, de los indicios que deja el juego en las diferentes dimensiones del desarrollo humano, para poder buscar una teoría de los vestigios que nos pueda ayudar a interpretar algo que no tiene existencia propia como la materia, pero que si tiene la capacidad de dejar huellas al interior de lo humano, no como un recuerdo trivial, sino como la posibilidad que deja la huella en el inconsciente de poder crear mundos nuevos creativos.

Estas huellas impulsan o motivan al cuerpo a relacionarse con una multiplicidad de imágenes ligadas a diferentes planos del pensamiento, las cuales se encargarán de la producción, flexibilización y renovación de esta zona lúdica haciéndola más creadora.

La corteza cerebral es aquella parte del cerebro humano que se encarga de controlar la mayoría de las funciones superiores como son el pensamiento, el juicio, la memoria y los procesos ejecutivos de control. El aspecto esencial para entender esto último, es que las fibras nerviosas unen la corteza con los centros nerviosos; este proceso biológico es lo que hace posible que los seres humanos posean un alto grado de control de sus conductas. Lo anterior le permite inhibir o anular muchas respuestas que llegan a los centros nerviosos y poder iniciar una acción lúdica u otra, aunque no se produzca una estimulación directa que proceda de los centros nerviosos. Cuando más abajo descendamos en la escala filogenética menor es el número de fibras nerviosas y mayor la ausencia de corteza.

Cuando el cerebro humano se mantiene ocupado con actividades lúdicas, no se deteriora, ni se contrae, como sí ocurre con acciones mecánicas y rutinarias que implican repeticiones constantemente. Si el cerebro se encuentra condicionado a cualquier rutina diaria, como la de un empleado que todos los días hace lo mismo, o la de un maestro que repite y mecaniza los conocimientos, hace que el cerebro se contraiga, y como resultado, de esa rutina muera o también degenerar las células cerebrales debido al mal uso del cerebro.

De esta forma se pueden considerar constructores o arquitectos del propio cerebro. En las actividades lúdicas los seres humanos permanecen ocupados, permitiendo de esta forma, que el cerebro emplee en forma consciente e inconscientemente la mayoría de sus funciones mecánicas, biológicas y emocionales para retroalimentar y fortalecer los tejidos cerebrales, de la misma forma que cuando aumentamos los músculos a partir de cualquier ejercicio físico. De esta forma, las actividades lúdicas retardan la senilidad humana y ayudan a las enfermedades como lo ha demostrado **Patch**

Adams¹⁷ con las ludoterapias (utilizando la imagen del payaso para hacer reír a niños enfermos).

Las células del cerebro como tejidos orgánicos, no pueden ser inmortales en términos físicos, pues necesariamente, tienen que contraerse con el paso del tiempo. Las actividades lúdicas proporcionan al cerebro la capacidad de salirse por completo del tiempo, permitiendo la construcción de una zona neutra o de distensión que produce el juego creativo.

Lo anterior hace suponer que en cualquier proceso de intervención humana externo (didáctico), lo que se producen son reordenamientos de las experiencias y de los aprendizajes de los sujetos, determinados por el propio individuo y no por el profesor. De esta forma el docente lo único que puede hacer es perturbarlo o provocar en él la capacidad de pregunta, de asombro y de curiosidad, para que sea el propio sujeto el que gatille a nivel neuronal su reorganización para construir desde sus preconceptos nuevos caminos alternativos hacia el conocimiento; Pero nunca instruirlo como lo pretendieron los modelos didácticos del siglo pasado, los cuales utilizaron el juego como mecanismo didáctico.

En síntesis el juego y la lúdica no son cualidades, ni dones; si no dimensiones del desarrollo humano inherentes al comportamiento cultural y biológico; Además de ser fenómenos relacionales allí se producen afectaciones que tienen una base neomocional más que racional, de ahí la dificultad de los juegos didácticos desde el

¹⁷ *El hospital de Gesundit de Patch Adams de más de 105 hectáreas en Virginia Oeste (U.S.A.) ha atendido a más de 15.000 pacientes en forma gratuita y más de 1.000 médicos se han ofrecido a dichas causas humanitarias. Las tesis principales de Adams son: Es necesario tratar a las personas y no sólo su enfermedad, y la risa es contagiosa. En Santafé de Bogotá dichas experiencias se han replicado a partir de la experiencia de la doctora Crown.*

punto de vista de la lógica y de la racionalidad. El juego en este sentido podría considerarse como un fenómeno biológico y cultural propio del ámbito comunicativo – relacional el cual contribuye al desarrollo humano en los espacios de la creatividad y de la convivencia humana.

4.4.3 EL AREA DEL LENGUAJE EN EL CEREBRO

El uso del lenguaje es una adquisición peculiar del ser humano, que requiere mecanismos neurales especiales en las áreas de asociación de la corteza cerebral. Dos áreas corticales se han especializado en las funciones del lenguaje, estas son el área sensorial del lenguaje que consiste de la corteza auditiva de asociación (área de Wernicke) y de las partes adyacentes del lóbulo parietal, principalmente los giros supramarginal y angular. La otra es el área motora del habla (área de Broca) ocupa porciones opercular y triangular del giro frontal inferior, correspondiente a las áreas 44 y 45 de Brodmann. La integridad del área motora suplementaria en la cara medial del hemisferio es necesaria para el habla normal, con pocas excepciones las áreas del lenguaje están situadas en el hemisferio izquierdo y éste es por regla el hemisferio dominante con respecto al lenguaje. Las áreas sensorial y motora del lenguaje están en comunicación entre ellas a través del fascículo longitudinal superior en la sustancia blanca.¹⁸

4.5 RECREACION, LUDICA Y CREATIVIDAD

4.5.1 DEFINICION

La Recreación es un conjunto de saberes, actividades y procesos libertarios en la que los sujetos de dicha experiencia cultural, se introducen en una zona lúdica de

¹⁸ *Neurofisiología de la Escritura RODRÍGUEZ NAZAR, IMELDA CAROLINA*

característica neutra, apta para fortalecer el desarrollo de la integralidad humana. En esta zona de distensión neutra no existe ni el espacio ni el tiempo, ni las presiones externas; ni mucho menos, las presiones de la interioridad psíquica.

Se dice que proceso verdaderamente recreativo es un estado de relax, de distensión, de inocencia o en términos neuropsicológicos, una zona de descanso cerebral, porque las neuronas en dicho estado interactúan libremente, es decir sin ningún tipo de control, pero el solo hecho de existir interactividad e interdependencia, significa plasticidad cerebral porque se produce un aumento de ramificaciones y de utilización de circuitos neuronales alternativos, originando de esta forma la creación de algo nuevo; es decir, existe un proceso de aprendizaje ligado a los conceptos de libertad, curiosidad, placer y pasión que son elementos claves para entender cómo un sujeto construye cultura y conocimientos.

Es posible establecer relaciones interpersonales en la recreación mediadas por el afecto y la compasión y no por intereses políticos, económicos, ideológicos o de poder.

Desde esta perspectiva social y pedagógica podríamos afirmar que la finalidad de la recreación debiera fundamentarse en la cooperación y en la solidaridad, es decir, es un proceso que debe implicar la comprensión del otro para poderlo ayudar y reconocer lúdicamente el niño y la pasión que existe en el otro.

La tríada fundamental para la construcción de un nuevo concepto de Recreación debe de estar formada por las categorías de la lúdica, el juego y la creatividad como conceptos polisémicos que no se pueden ver en términos aislados.

La lúdica como parte fundamental del desarrollo armónico humano, no es una ciencia, ni una disciplina ni mucho menos una nueva moda. La lúdica es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una

forma de estar en la vida, y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se producen cuando interactuamos sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos.

La lúdica no como un medio, sino como un fin, debe de ser incorporada a lo recreativo más como un estado ligado en forma natural a la finalidad del desarrollo humano, que como actividad ligada sólo al juego; es más bien propender por una existencia lúdica de tipo existencial, que nos ayude a comprendernos a sí mismos, para comprender al otro en toda su dimensión sociocultural.

El juego que hace parte de la lúdica, es un sendero abierto a los sueños, a los conocimientos, a las incertidumbres, al sin sentido, a la libertad y por lo tanto a la creatividad humana.

Desde otra perspectiva metafórica el juego podría considerarse como el espacio más corto entre el reino de la posibilidad y el reino de la libertad; es un espacio que se encuentra entre el caos y el orden, entre lo inconsciente y lo consciente, entre lo interno y lo externo.

Para comprender la tríada conceptual que se propone alrededor de la Recreación, por último es necesario precisar que la creatividad desde una concepción holística es una síntesis mágica y dialéctica entre lo instintivo, operativo, emotivo creativo, y lógico matemático). Desde la concepción de Mac Lean; es decir lo creativo en la recreación debería de suponer la utilización, la activación y el fortalecimiento de todas las actividades del cerebro en su complejidad, como órgano biológico y como órgano social.

Para Pablo Waichman la libertad es un componente fundamental de lo creativo y de lo recreativo; para este autor: “ Toda creación supone un ámbito de contemplación, de pensamiento, como de acción sobre la realidad y sobre nosotros mismos. Y esto es así porque la conducta creativa está basada en la imaginación como expresión de la libertad”¹⁹. Es necesario por lo tanto hacer propuestas que parezcan más imposibles que posibles.

4.5.2 LUDICA, CREATIVIDAD Y DESARROLLO HUMANO

Para entender cómo funciona el juego ligado al desarrollo y al aprendizaje es necesario entender, la iniciación del juego, como experiencia cultural, en la que el concepto de objeto transicional de **Winnicott** es fundamental. Es necesario recordar que el bebé utiliza este tipo de objetos (objetos blandos, juguetes), para liberar todas las tensiones, conflictos originados por las ausencias breves del contacto de unidad (bebé-madre), antes del período del destete.

El juego del niño con objetos para suplir demandas y conocerlos, es una actividad ligada a la vida cotidiana, en la que el juego actúa como mediador del proceso psíquico (interioridad) y del proceso de socialización externa (demandas institucionales, instintivas y culturales). En cuanto al primero, el niño liga su acción lúdica a situaciones imaginarias para poder suplir todas aquellas demandas (biológicas, psíquicas, sociales) producto de su dependencia. En consecuencia podríamos afirmar retomando a **Vigotsky**²⁰ que “Para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos

¹⁹ Waichman., Pablo. *Tiempo Libre y Recreación*. Colombia : Kinesis. 2000. pág 117.

²⁰ VIGOTSKY. L.S. *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1989. Pag. 142.

irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño, éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales.

En los juegos cotidianos los niños, por primera vez descubren el mundo de los conflictos y de las relaciones que existen entre los adultos: sus derechos, sus deberes y de esta forma, el niño al imitar a los adultos, después de haber adquirido su autoconciencia, puede situarse en la realidad del otro, para poder hacer predicciones de sus comportamientos sociales y poder obrar en tal sentido.

Fuera de los anteriores logros, los juegos de rol o protagonizados, son básicos para el desarrollo de la fantasía, de la imaginación y en consecuencia de la creatividad humana; **Valeria Mujina**²¹ señala al respecto: "El niño aprende a sustituir unos objetos por otros, a interpretar ditintos papeles, lo que servirá de soporte al desarrollo de la imaginación... A esta edad (preescolar), crean con su imaginación los objetos, sus actuaciones con ellos y las nuevas situaciones. Surge entonces el juego interiorizado". Con respecto a los ambientes facilitadores de estos juegos, es necesario explicitar que cuanto más experiencias de este tipo y cuantas más realidades los niños conozcan, serán mucho más amplios y variados los argumentos de sus juegos. **Mujina**²² considera que: "Con el aumento de la variedad de los argumentos se incrementa también la duración de los juegos. Los juegos de los niños de tres a cuatro años duran diez o quince minutos; los juegos de los niños de cuatro a cinco duran cuarenta, cincuenta minutos y los de seis a siete, horas y hasta días".

²¹ MUJINA, Valeria. *Psicología de la Edad Preescolar*. Madrid: Pablo del Río Editor, 1978, Pag. 121.

²² MUJINA, Valeria. *Psicología de la Edad Preescolar*. Madrid: Pablo del Río Editor, 1978.

Para **Enrique Velásquez**²³: "En el período comprendido entre los 7 a los 12 años de la vida individual, el placer del juego consiste en someterse a la norma. La última prima sobre lo imaginario, sin que éste desaparezca. A través de la experiencia de aceptar libremente la norma, reformarla o formularla para que el juego pueda ocurrir, los niños aprenden a comportarse en relación con la realidad de las instituciones. Aprender a usar la regla a través del juego es muy distinto a someterse a ella mediante la presión adulta y la represión".

En la medida que el niño va creciendo el juego se vuelve más complejo y argumentativo, pues los niños empiezan a penetrarse en el mundo del adulto para aprender sus reglas sociales de convivencia.

En síntesis, tanto para Mujina como para Vigotsky, no existen juegos sin reglas; mientras que para Winnicott si pueden existir.

Asumir el juego desde el punto de vista didáctico, implica que éste sea utilizado en muchos casos para manipular y controlar a los niños, dentro de ambientes escolares en los cuales se aprende jugando; violando de esta forma la esencia y las características del juego como experiencia cultural y como experiencia ligada a la vida.

Bajo este punto de vista el juego en el espacio libre-cotidiano es muy diferente al juego dentro de un espacio normativizado e institucionalizado como es la escuela, **las teorías piagetianas** en este sentido plantean que el juego actúa como un revelador mental de procesos cognitivos, los cuales son necesarios para estimular los estadios

²³ *Este texto fue extraído de un material en vía de preparación del autor (jugar).*

de desarrollo propuestos por este autor (fase sensorio motor - pensamiento simbólico - operaciones intuitivas - operaciones concretas - operaciones formales).

La falencia más predominante de la **teoría piagetiana**, es que ésta se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje; es decir, el aprendizaje utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo;

Vigotsky²⁴ afirma que "El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño"... y además, dice, que: este aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate.

"Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa"²⁵.

Otra de las críticas a la teoría de **Piaget**, se podría plantear alrededor del método inicial utilizado por éste que consistía en hacerles preguntas muy complejas a los niños, la teoría de **Piaget**, se fundamenta más en las ausencias que en las presencias del desarrollo. **Vigotsky**²⁶ nos dice: "El objetivo que se persigue al plantear preguntas que se hallan fuera del alcance de la estructura intelectual del niño es el de eliminar la influencia de la experiencia previa y conocimientos adquiridos anteriormente".

²⁴ VIGOTSKY, *Op. Cit*, Pag. 130.

²⁵ *De esta forma Vigostky ya había planteado lo que en cierta forma plantean los nuevos constructivistas cuando hablan de preconceptos o preteorías, sobre las cuales se deben de construir o reconstruir los conceptos.*

²⁶ VIGOTSKY, *Op. Cit*, Pag. 124.

Si aceptamos parcialmente las teorías de **Vigotsky** ²⁷ sobre el juego, en el sentido de que sirve para potenciar la zona de desarrollo próxima, la cual "No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz", el sentido de la didáctica del juego cambia.

Los educadores que han utilizado la teoría de Piaget, en la mayoría de los casos, han utilizado el juego para potenciar estadios concretos, motrices y lógicos, que ya se encuentran naturalmente desarrollados, pero se han olvidado que el estadio concreto es un trampolín para desarrollar procesos psicológicos superiores; según **Vigotsky** ²⁸ "El aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Un buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo en términos prospectivos y no en términos de lo pasado"

Vigotsky ²⁹ afirma: "La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración, que ya se han completado, sino también aquellos que se haya en estado de formación que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño".

Las teorías de Vigotsky, con respecto al juego, se mueven en el terreno del significado y en el de la interioridad. De esta forma el pensamiento está separado de

²⁷ VIGOTSKY, *Op. Cit*, Pag. 133.

²⁸ VIGOTSKY, *Op. Cit*, Pag. 137.

²⁹ VIGOTSKY, *Op. Cit* Pag. 134.

los objetos y de las acciones que los niños hacen frente a los juegos imaginarios; los cuales surgen a partir de las ideas más que de las cosas: una caja es una nave espacial, una sombra es un monstruo, un palo es un caballo.

Desde esta perspectiva las acciones están de acuerdo a las reglas, según **Vigotsky**³⁰ "El problema del niño es que para poder imaginar un caballo, tiene que definir su acción mediante el uso de "el - caballo - en - el - palo" como punto de partida".

El niño de esta forma, no sólo percibe objetos, formas, colores; sino que también percibe significaciones de carácter más generalizado que aislado. En este preciso momento el palo se convierte en el punto de partida para desglosar el significado del concepto caballo, del caballo real, se invierte la proposición objeto/significado, por la de significado/objeto; "cualquier palo puede ser un caballo, pero por ejemplo una postal no puede ser nunca un caballo para un niño.

Hasta ahora, podemos argumentar que el niño se encuentra en el juego; el conflicto presentado por el uso de reglas, producto de la institucionalización de las reglas, de las culturas, en el cual la familia actúa como legitimador de dicho proceso; estas reglas en últimas se convierten en deseos. En palabras de **Vigotsky**³¹ "El juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un "yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad".

³⁰ VIGOTSKY, *Op. Cit, Pag. 149.*

³¹ VIGOTSKY, *Op. Cit, Pag. 150.*

A través del juego los niños y los adultos participan en la cultura; en la medida que los actos de creación producidos por éstos puedan transformar la cultura y, en consecuencia, dotarla de sentido y de significación.

Las teorías de **Donald Winnicott** sobre el juego como una "tercera zona" (ni dentro, ni fuera), pueden ser asociadas como ya anotamos, con la de "juego ideal". el juego ideal es el espacio más corto que existe entre el reino de la normatividad y el reino de la libertad, debido a que en éste último espacio no existen las presiones, tensiones, las demandas bio-síquicas-sociales, ni los dispositivos ideológicos y de poder que puedan manipular u obscurecer el acto creador.

Enrique Velásquez³², se refiere a esto, en los siguientes términos: "El tiempo del juego ideal irrumpe del pasado y del futuro y se mueve en la superficie de los cuerpos, no es pasado eternizado en el presente. La repetición, en este juego, es simulacro; a diferencia del juego representativo que necesariamente la refiere a un hecho sucedido en el pasado al cual le es fiel, aunque cada celebración sea distinta.

En síntesis, el juego ideal para el aprendizaje, es aquél cuyas exigencias son mayores a las habituales. Si el juego exige demasiado poco, el niño se aburre. Si tiene que ocuparse de muchas cosas, se vuelve ansioso. El estado ideal de un juego en el aprendizaje es aquel que se produce en una delicada zona entre el aburrimiento y la ansiedad, entre la interioridad y la exterioridad, es decir, en una zona de estado de flujo, en la que en el cerebro la emocionalidad y excitación del circuito nervioso esté en sintonía con la exigencia del juego.

³² VELASQUEZ, Enrique. *Jugar: Vivir, crear lugares. Memorias del Segundo Congreso del Juego y del Juguete celebrado en Cali noviembre 7-8-9 1996.*

En este estado de flujo y de distensión el niño se caracteriza por la ausencia del yo, éste es un estado de catarsis en el que se pierde la conciencia y se abandonan las preocupaciones y las tensiones, es un estado libertario para la creación.

El juego es como un espacio liso y plegado (Deleuze), o como jugar ligado a la vida y a un lugar (Winnicott), asociado a la interioridad con situaciones imaginarias, para suplir demandas culturales (Vigotsky), sometidas a un fin (Dewey); de tipo libre, separado, incierto, improductivo, reglado y ficticio (Callois) o como lo plantea **Huizinga**³³ como "una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria". En otros sentidos, para potenciar la lógica y la racionalidad (Piaget).

Todas las anteriores teorías, de una u otra, forma son atravesadas conceptualmente por la creatividad, que se gesta en el juego en la que en forma directa o indirecta se produce la cultura humana que logra potenciar las zonas de desarrollo humano, desde lo cognitivo, cognoscitivo y de operaciones mentales; desde la creación de normas sociales e institucionales; En esencia **Donald Winnicott**³⁴, sintetiza lo anterior así: "De hecho, el niño humano está presente todo el tiempo, en todas las etapas, por más que pueda decirse que prevalece una de éstas. Las tareas primitivas jamás se completan, y a lo largo de la niñez ese carácter incompleto plantea un desafío a los padres y educadores".

³³ HUIZINGA. Citado en: Unesco, 1980. Pag. 6.

5. PROPUESTA

Este documento de apoyo técnico pedagógico ha sido pensado como una guía de trabajo para el profesor en el aula, en búsqueda de una práctica acorde con un enfoque educativo constructivista. Está basado en la revisión de las últimas investigaciones sobre la naturaleza y sentido del lenguaje escrito y su proceso de aprendizaje, y en la propia experiencia de aplicación de la propuesta.

Como punto de partida, se dice que el **constructivismo**, como teoría psicológica, propone que el conocimiento es un producto de la propia construcción que el sujeto hace al interactuar con el mundo e intentar comprenderlo. En esta interacción, las diversas aproximaciones y experimentaciones que hace un niño a través del tiempo, son muestras de su esfuerzo paulatino por comprender, las cuales le permiten ir modificando sus esquemas o estructuras mentales (es decir, aprender y desarrollarse), superando las limitaciones que le proporcionaba inicialmente su **conocimiento previo**.

Como acción educativa, en consecuencia, este enfoque se traduce en un modelo pedagógico que pone toda la atención en el **aprendizaje**, considerándolo como un **proceso interno**, de “re - invención” de todo aquello que sea objeto o contenido a conocer, con todas las implicancias sociales y afectivas que este proceso conlleva.

Esta propuesta exige que **se debe respetar siempre al niño como un ser pensante**, es decir, como un sujeto con una mente siempre activa que no se limita a recibir pasivamente la información o copiar modelos provenientes del entorno, sino que, actuando inteligentemente sobre aquello, llega así a realizar su propia interpretación y construcción de esos estímulos.

³⁴ WINNICOTT, *Op. Cit*, Pag. 59.

Lo difícil es poner a los niños en situación de pensar, y por lo tanto la tarea del educador será encontrar la estrategia adecuada, o aprender a ser sensible ante esta actitud activa tan normal en ellos. A propósito, ¿en cuáles situaciones pedagógicas planificadas los niños reflexionan más intensamente en un día escolar ordinario? Seguramente lo primero que viene a la mente son la resolución de operaciones y situaciones problemáticas, en matemáticas y afines, pero, ... ¿y qué otras?

Como respuesta a la cuestión anterior se dice que respetar a los niños como sujetos activos implica, por supuesto, brindarles las **oportunidades y espacios** para que lo sean, lo cual es un deber ineludible de la escuela si consideramos la procedencia sociocultural de la mayoría de nuestros niños. Esto último quiere decir que:

- El niño tiene que **estar en contacto real con los objetos o contenidos** a conocer, es decir, estar en el **contexto**, manipular, observar, tener la experiencia de, etc., para aprender directamente de la experiencia.
- **Hay que enfrentar al niño con situaciones no habituales** que pongan a prueba sus conocimientos, experiencias, habilidades, etc., que ya tiene y que le permiten encarar un problema como un nuevo desafío, pero con cierta confianza en sus capacidades. Las estructuras mentales que posee necesariamente van a modificarse o adecuarse para resolver la nueva cuestión.
- Es muy importante **propiciar la controversia y la discusión entre sus iguales**, procurando lo que se ha llamado el **conflicto cognitivo**. Cuando esto no es posible, se recurre a la contrasugestión, que consiste en hacerle pensar sobre lo que hizo o dijo supuestamente un “otro igual”.
- Pedirle siempre **que argumente o fundamente sus ideas o respuestas**. Esto será de gran utilidad para saber siempre cómo ha establecido sus razonamientos.
- **Aprovechar todo lo que sabe** del mundo y del lenguaje, como punto de partida para cualquier actividad, a través de un amplio diálogo grupal o individual.

La alfabetización es algo que comienza mucho antes de entrar a la escuela, y continúa a lo largo de nuestra vida, en tanto seamos usuarios del lenguaje escrito.

Los niños, al ingresar a la escuela, ya tienen muchos conocimientos acerca del mundo en general y del lenguaje escrito en particular³⁵; por ejemplo: que la lectura y la escritura se “hacen” de izquierda a derecha, que se escribe en renglones o se lee siguiendo una línea horizontal, que los cuentos casi siempre comienzan y terminan con las mismas palabras, etc. Por este motivo, esta propuesta requiere que estos sean considerados o reconocidos como aprendizajes válidos, y se tome siempre en cuenta lo que los niños saben, lo cual se ha denominado anteriormente como **conocimiento previo**.

Pero cabe destacar aquí otro aspecto interesante del problema: **los niños saben leer y escribir antes de ingresar a la escuela**, aunque de un modo distinto al del adulto, que ya tiene más experiencia como lector. Ellos hacen uso de las estrategias mentales que le han servido hasta este punto para aprender otras cosas, como por ejemplo, aprender a hablar.

Dada su natural curiosidad, la tarea principal de los niños es **comprender** cómo funcionan las cosas y a esto se aplican con todas sus capacidades. De este modo, la lectura que ellos llevan a cabo prescinde del “deletreo” como estrategia, ya que al principio su percepción global no se los permite, ocupándose entonces en la **comprensión** - que es lo más importante en este caso -, a través de estrategias como la predicción, la comprobación, la autoevaluación y corrección, etc.

³⁵ Delia Lerner de Z., “Una propuesta pedagógica fundamentada en el proceso de construcción de la lengua escrita: Principios Orientadores”, Caracas, MEVAL, 1984.

Por este mismo motivo, conviene dejar sentada aquí la conveniencia de fomentar desde un comienzo estas estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje inicial, poniendo a los niños en situación de comprender y explorar el texto, a través de la lectura silenciosa, en vez de iniciar su alfabetización con el molesto deletreo: a su tiempo, en algún momento, ellos lo utilizarán espontáneamente cuando hayan entendido las reglas de funcionamiento del sistema.

Al igual que en el caso de la lectura, los niños hacen uso de lo que saben de la escritura para comunicarse, expresarse, o entretenerse, etc., valiéndose de su propia re- invención del lenguaje escrito. Por medio de este sistema recreado - que tiene sus propias reglas pero no por eso es menos exigente -, van aproximándose al sistema alfabético convencional para escribir, produciendo, experimentando y aprendiendo en un **proceso** que atraviesa por diversos periodos y etapas de desarrollo³⁶.

¿Cómo progresa esta adquisición? Las actividades espontáneas de lectura y escritura infantil revelan dos clases de aprendizajes:

1. Sobre las convenciones periféricas del sistema (horizontalidad, orientación, marcas, etc.)
2. Sobre el sistema alfabético como representación del lenguaje.

En el logro de estos conocimientos, el niño va atravesando por diferentes periodos y etapas de desarrollo que informan sobre sus cambios de idea frente al problema:

I. Diferenciación entre dibujo y escritura, puesto que al principio no logra establecerla.

³⁶ Emilia Ferreiro, "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", Siglo XXI, México, 1991.

II. Diferenciación entre representaciones escritas del objeto (diferencias en cuanto a cantidad de grafismos que necesita para “escribir” una palabra, o de variedad de grafismos). Estos grafismos no son necesariamente letras reconocibles del alfabeto.

III. Sonorización de la escritura: descubre la propiedad sonora de esta, en un proceso que va desde la idea de sílaba (hipótesis silábica), hasta la idea de alfabeto.

Se observa que los niños se muestran más participativos e interesados cuando están jugando, cuando están interactuando con títeres o cuando se les lee interactivamente un cuento; al elaborar una manualidad o pintar un dibujo, escribir una carta o tarjeta en el Día de las Madres, etc.

Pero, ¿qué pasa con esos niños que están distraídos conversando, paseándose (¡saltando, más bien dicho!) por la sala, y tal vez haciendo otra cosa? ¿estarán activos ellos también? Seguramente vienen a la mente imágenes sobre fulanita o sutanito, que siempre están comportándose tan hiper - activos (¡y lo hacen bastante bien!).

Bueno, entre otros motivos, esos pequeños están demostrando inconscientemente con su conducta, ya que no saben o no pueden hacerlo de otro modo, el funcionamiento de un mecanismo mental natural, que a los seres humanos nos permite defendernos de aquellas actividades o situaciones que no nos interesan, o donde no hay nada que aprender; es decir, aquellas que son demasiado familiares (o repetidas), o que escapan a nuestro interés por lo difíciles o por lo ajenas a nuestro conocimiento. Este mecanismo mental es muy bien conocido por nosotros como “**lata**”³⁷.

Uno ve a los niños interactuando con otros niños y no le parece novedoso que aprendan juntos. Actualmente se le está prestando cada vez más atención a las **estrategias de trabajo grupal**, las que, más allá de reforzar la formación de valores como la solidaridad, o la afectividad, o facilitar ciertas actividades manuales y físicas,

³⁷ *Frank Smith, cit.*

son un factor fundamental en el desarrollo del intelecto y del pensamiento lógico³⁸. Como señalan las investigaciones, el trabajo grupal permite que los niños puedan confrontar sus diferentes ideas, modificar sus esquemas rígidos y auto - regularse entre sí y a sí mismos en su conducta.

Pero, ¿cómo y dónde aprendió el niño a interactuar y comunicarse con otros?, ¿dónde aprendió a aprender interactuando con otros?, ¿dónde aprendió las primeras reglas y convenciones sociales, y los significados de gestos y palabras para comunicarse con otros?

Las investigaciones actuales en el campo educativo nos reafirman lo que ya sabíamos acerca de la importancia de **la familia como primer núcleo formador** de la infancia. Por eso es de vital importancia que la Escuela reconozca este valor y aprenda a **integrar a la familia** en el aprendizaje escolar. ¿Cuáles son los obstáculos para integrar a la familia en la Escuela?, ¿de qué modo la Escuela integra a la familia para que asuma funciones educativas?, ¿cómo y quién fija los límites para dicha integración?, ¿la alfabetización es de responsabilidad exclusiva de la Escuela?, etc.

Esta y otras interesantes preguntas se deben responder en conjunto padres y profesores.

Por eso esta propuesta señala que **siempre se deberían propiciar interacciones** entre los niños, en un **trabajo grupal cooperativo**, lo cual significa:

- **Planificar actividades o metas en conjunto** y responsabilizarse de su ejecución o de su logro.
- **Producir juntos** algo, con el esfuerzo común de todos los miembros de un grupo.

³⁸ Ed Labinowicz, "Introducción a Piaget", Mac Grow-Hill, 1980.

- **Evaluar y aprender del trabajo conjunto**, como cuando están jugando en el recreo o fuera de la escuela, aprendiendo las reglas de tal o cual juego.

Es verdad que en el aula les cuesta cooperar y ponerse de acuerdo en algo, ya que no están acostumbrados a trabajar en grupos de aprendizaje, dado el adiestramiento escolar: aulas “frontales”, relación individualista y competitiva con la tarea, o relación individualista y dependiente con la tarea, etc., que pone de manifiesto la “pedagogía del aislamiento”. Esto lleva a analizar brevemente al menos tres aspectos del problema:

El primero es la **falta de autonomía**, en lo individual y en lo grupal, en la relación con la situación de aprendizaje. El estilo de aprendizaje dependiente³⁹ es algo que se adquiere muy tempranamente en nuestra cultura, a partir de la manera como nuestros padres nos crían; posteriormente este estilo se mantiene en la escuela. Pero esta situación puede revertirse si los niños desarrollan poco a poco las actividades independientemente, funcionando cada vez con mayor autonomía, lo cual será muy importante para su desarrollo personal.

El segundo aspecto es que **el aprendizaje grupal es de carácter distinto del aprendizaje individual**⁴⁰, pues aquí es el grupo es el que intenta apropiarse del objeto de conocimiento a través de la interacción y como resultado de ello se obtienen dos tipos de aprendizaje: los que se refieren a la adquisición de un saber específico determinado y los que tienen que ver con la interacción social en el momento de trabajar en la tarea. Este proceso será entonces el resultado de una elaboración

³⁹ Rodrigo Vera, “Marco global de los Talleres de Educación Democrática”, PIIIE, 1988.

⁴⁰ “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”, Rafael Santoyo, mimeo, documento de uso interno Centro de Diagnóstico D843.

conjunta o **co – operación** e involucrará a todo el grupo, en lo cognoscitivo, en lo afectivo y en lo social.

Y el tercer aspecto es el cambio en el rol docente, derivado del análisis anterior: este debe transformarse, en esta perspectiva, en un **coordinador u orientador**. Este es el rol que probablemente más le agrade al profesor, ya que la principal función es crear situaciones de aprendizaje, y guiar a los niños hacia la consecución de las metas u objetivos que ellos mismos se propusieron. Ser **coordinador** significa para el profesor:

- Tener claridad en la **intencionalidad, significado y trascendencia** de los conocimientos específicos que se pretende adquieran los niños, y de los procedimientos e instrumentos posibles para adquirirlos.
- Tener siempre presente que se es ignorante de lo que un niño piensa y del **proceso de reflexión** que está ocurriendo, y conseguir que las ideas se expliciten, se comenten y discutan será un logro crucial de la coordinación.
- Tener siempre en cuenta que los conocimientos específicos son, en su mayoría, discutibles, que **no existen las verdades absolutas**, que el conocimiento y el lenguaje son dinámicos y en constante transformación.
- Entender que el grupo es el lugar privilegiado para el **conflicto cognitivo**.
- **Tomar distancia** para observar al grupo, y evaluar su labor y su proceso social, orientando el trabajo cuando corresponda, pero conectado con los esfuerzos y los sentires del grupo.

Esta propuesta pretende recuperar el verdadero sentido y función social que tiene el lenguaje escrito. Los conocimientos adquiridos deben ser efectivamente utilizados cuando el niño los necesite, en las circunstancias en que se encuentre, y deben tener mucha resonancia interna para él. Y es que, además, el niño aprende el lenguaje

escrito del mismo modo como aprende el lenguaje oral: como usuario del sistema (y sin pedirle permiso a nadie, como dice Emilia Ferreiro), en circunstancias de comunicación entre las personas.

Mientras mayor sea la funcionalidad de los aprendizajes, mayor será la posibilidad de relacionarlos con otros contenidos nuevos y nuevas situaciones. Y mientras más resonancia interna tengan esos conocimientos, mayor identidad con ellos y mayor comprensión. La idea es que la actividad pedagógica proponga siempre **aprendizajes funcionales y personalizantes**, donde el niño tenga la oportunidad de poner en práctica lo que sabe y que esto tenga un propósito en sí para él.

La propuesta exige también que **toda respuesta se respete y se acepte**, porque son válidas aunque se alejen de lo convencional; porque son esfuerzos honestos por comprender, de acuerdo con lo que se sabe o se piensa en un momento o etapa del desarrollo determinado.

Se ha podido demostrar que los “errores” que un niño comete son sistemáticos y representan una lógica interna, son siempre expresión de una búsqueda por **construir significado** y son pasos necesarios que sientan las bases del conocimiento siguiente.

Por ejemplo, durante el periodo de sonorización de la escritura, la hipótesis silábica es quizás la más importante como descubrimiento para el niño y la más interesante como problema: él piensa que las palabras se representan asignando una letra a cada sílaba (o sea, construye un alfabeto silábico, más restringido pero útil y exigente), utilizando las vocales, las consonantes o una combinación de ambas. El resultado de esto es una lectura (oral) con muchos “errores” (intercalar vocales) y lentitud, o una escritura con muchas “omisiones”, hecho que erróneamente lo puede cualificar como “niño portador de un trastorno específico de aprendizaje” y candidato a un “tratamiento psicopedagógico” que puede durar años. En nuestra experiencia este problema lo enfrentan niños de avanzada edad y escolaridad que, por carecer de una adecuada

estimulación – como la que se ha sugerido en los acápites anteriores – aún no alcanzan los niveles de alfabetización que sus pares.

Por eso, cuando hay un clima de aceptación y confianza para opinar⁴¹ el niño pierde el temor a expresar lo que piensa y el temor a equivocarse, lo cual favorece que se interese en autocorregir sus supuestos “errores”. En este sentido, es importante tomar en cuenta la fragilidad del pensamiento ante la crítica, la sanción o la corrección.

Considerar los principios antes señalados, para el aprendizaje de la lengua escrita implica, entre otras cosas, sustituir las actividades utilizadas tradicionalmente por otras que inviten al niño a pensar. Pero antes de adentrarse en los aspectos metodológicos, es necesario aclarar que pueden existir varios métodos que respeten los principios que acabamos de revisar, aunque no haya uno que reciba el nombre de constructivista. Si tuviéramos que mencionar un método en constructivismo, se podría señalar que:

- Primero es preciso tematizar y problematizar, en conjunto con los niños, a través del diálogo. Esto significa **encontrar la tarea**, que es lo que le dará sentido al hacer del grupo. Un método acorde con esta idea son los Proyectos de Aula.
- A partir de aquí se crea una situación, en la cual el lenguaje escrito podría ser útil, como un elemento más que entra en juego.

Luego surge la necesidad de comunicar o expresar espontáneamente por escrito, y la construcción cooperativa de un texto.

- Y finalmente la evaluación crítica del trabajo realizado, y/o su corrección, y la evaluación del proceso grupal que lo llevó a cabo.

⁴¹ “Cuando los niños hacen la escuela”, Mario Lodi, *Cuadernos de Pedagogía, LAIA, 1986.*

Lo que sigue ahora es una posibilidad de trabajo en el nivel de iniciación, nosotros hemos retomado a modo de principiantes. En general, las actividades podrían englobarse en las siguientes **líneas de trabajo**:

1. APROXIMACION GLOBAL AL LENGUAJE ESCRITO: que los niños tengan la oportunidad de tomar contacto en forma natural con el lenguaje escrito, como les sucede a diario.

2. ENFRENTAMIENTO ANALÍTICO CON MATERIAL ESCRITO: que los niños tomen contacto con materiales variados, y establezcan su análisis y comparación para descubrir criterios desde los cuales entender la escritura.

3. LEER Y COMPARTIR SIGNIFICADOS: conversar acerca del significado de lo leído, discutiendo las diferentes interpretaciones y recurriendo al texto en caso de dudas, para llegar a acuerdos.

4. ESCRITURA ESPONTANEA: que los niños hagan uso de lo que saben del lenguaje escrito, como puedan y cuando lo sientan necesario o funcional, produciendo diversidad de escritos en forma libre (sin importar el tipo de letra), de acuerdo al contexto o situación de aprendizaje.

A seguir, y para terminar, se presentan algunas actividades como alternativas, esperando que al aplicarlas el lector se dará cuenta de cuál es la intencionalidad de la propuesta, y se motivará a continuar explorándola al ver el entusiasmo con que los niños participan.

ACTIVIDADES PARA PENSAR, COMPARTIR Y APRENDER

1. **Anticipación con apoyo en la imagen:** El profesor elige un portador de texto (material escrito de uso cotidiano, no escolar), y pide a los niños que busquen en él donde puede haber una clase de información específica; por ejemplo, en un periódico, ubican programas de televisión o las películas. Cuando los niños sugieren el lugar que les parece indicado, el profesor pregunta, señalando distintos textos de la misma página: ¿Qué piensas tú que dice aquí?, ¿y aquí?, ¿por qué?, ¿los demás, están de acuerdo con lo dicho por él o alguien tiene otra idea?, etc. Finalmente consulta a los niños si quieren que se les lea el texto, para que puedan contrastar con sus ideas.

2. **Correspondencia imagen - texto:** El profesor proporciona a los niños imágenes pertenecientes a un mismo campo semántico (p.e.: animales), y además tarjetas en las cuales están escritos los nombres de las figuras. Pide a los niños que le pongan el nombre a cada una y los estimula a que comenten y discutan entre ellos por qué pusieron determinados nombres a las figuras. El profesor participa en la actividad pidiendo argumentación de las respuestas o afirmaciones, confrontando las ideas propuestas, proporcionando la información que los niños le solicitan cuando corresponde, etc., es decir, coordinando el trabajo.

3. **Escritura espontánea:** El profesor puede sugerir a los niños que produzcan diversos escritos, como por ejemplo:

- Una carta a sus padres.
- Un mensaje a un compañero que está enfermo.
- Una carta a los alumnos del curso o grupo de otra escuela, invitando a una convivencia.
- Afiches con propaganda de actividades recreativas escolares.

- Receta de cocina, para su posterior elaboración y discusión grupal.
- Instructivo para la construcción de un juguete simple, para después elaborarlo y evaluar.
- Partes de un diario mural o periódico escolar (p.e.: “Diario de mi curso”).
- Notas “AYUDA - MEMORIA” (constantemente, en cualquier asignatura).
- Creación colectiva de poesías, cuentos ilustrados, etc.
- Reporte diario (un “journal”) de anécdotas, aprendizajes, pensamientos, etc.

4. **Clasificar diferentes portadores de texto y analizarlos grupalmente:** El profesor proporciona a los niños una gran cantidad y diversidad de materiales escritos (incluso en otro idioma), para que los niños los clasifiquen, compartan sus criterios (o los del grupo) y argumenten sus afirmaciones.

5. **Lectura silenciosa de textos elegidos libremente:** El profesor proporciona diversos textos (libros de cuentos, o escolares, revistas, periódicos, etc.) para que los niños escojan el que les interese leer, lo “interpreten” en silencio y compartan sus interpretaciones, emociones, reflexiones u opiniones, etc.

6. **Lectura compartida con el profesor:** El profesor, mostrando la carátula y/o el título del texto, solicita a los niños que digan lo que creen que dice éste y por qué; en seguida, da lectura al primer párrafo y pregunta si lo leído concuerda con lo anticipado y qué diferencias hay. Luego solicita nuevamente que anticipen (“Y ahora, ¿cómo sigue?”), y de esta manera hasta terminar. Al final se hace un comentario de todo, con todos los niños, sobre la experiencia, el contenido, etc.

7. **Elaboración y aplicación de entrevistas:** En forma grupal, y con el fin de recabar información sobre un tema, para luego comunicarla (panel, diario mural, etc.), el grupo elabora las preguntas, las redacta, lleva a cabo la entrevista, comunica esta

información de manera organizada (titulares, ilustraciones, diagramas, etc.) y evalúa su trabajo.

8. **Montar exposiciones y maquetas:** Es ocasión de que el grupo prepare los elementos a exponer, investigue en diferentes textos y escriba gran cantidad de letreros informativos para el montaje, y para multicopiar y distribuir.

9. **Elaborar un diario de vida grupal:** Contendrá lo aprendido día a día, lo comentado en clases (previamente grabado o registrado por el profesor), las anécdotas, los escritos espontáneos (poesías, cuentos, etc.).

Destinatarios:

Niños de 5 Y 6 años.

Perfil:

Los niños de 5 Y 6 años se relacionan con la escritura y la lectura, en sus prácticas cotidianas desde varios puntos: el diario que se lee en la casa, los anuncios en la calle y en los medios, las carteleras del jardín...Las etapas por las que atraviesa la escritura antes de su aprendizaje formal han sido detenidamente estudiadas por investigaciones y el trabajo que sobre esta etapa “informal” de la escritura y la lectura se realice será el sustento y el inicio de un aprendizaje formal posterior.

Del mismo modo que en la enseñanza de los fenómenos físicos y químicos (en Cs. Naturales) los niños observan gran cantidad de fenómenos y la intervención docente tiende a enriquecer sus concepciones espontáneas sobre los mismos sin pretensión de enseñar textualmente, y que el aprendizaje de la secuencia numérica y otras bases informales de la matemática sirven de base para el aprendizaje de las operaciones básicas, los fenómenos de textos escritos que presencian y viven les sugieren

concepciones basadas en los indicios que los textos les proporcionan: la existencia de una letra conocida por encontrarse en el propio nombre, las palabras mas largas y mas cortas, etc. El enriquecimiento de estas concepciones a través de la intervención y propuestas didácticas es entonces la modalidad para ésta edad.

El juego ocupa un lugar muy importante en sus aprendizajes y en todos los aspectos de su vida, para muchos niños de ésta edad el juego simbólico es aún la mejor manera que tienen de pensar.

Meta:

- Ampliar y enriquecer el método de adquisición espontáneo de los niños respecto a la lectura y escritura, proponiendo alternativas lúdico - pedagógica a los docentes

Actividades:**Anticipatorias y de apertura temática:**

- ♣ Indagación de saberes previos
- ♣ Juegos donde se ponen de relieve las acciones de simbolización y representación a través de textos o de otros significantes.
- ♣ Actividades donde confluyan el dibujo y la letra como significantes diferentes.
- ♣ Trabajo con diarios, historietas, afiches publicitarios. Hacer la publicidad de un evento institucional.
- ♣ Lectura de cuentos por parte del docente, relato de cuentos conocidos con el soporte del texto por parte de los niños.

- ♣ Actividades de biblioteca: retirar libros por el fin de semana, traer libros de la casa.

De desarrollo:

- ♣ Lectura en libros, revistas, mapas, etc. acerca de la zona de la escuela a la que se escribirá la carta.
- ♣ Redacción de una carta grupal dictada por los niños y escrita por el/la docente en un afiche grande.
- ♣ Redacción de cartas individuales con temáticas propuestas (no necesarias) tales como: “la ciudad en que vivimos”, “los libros que leemos”, “cómo es mi escuela, mi casa, etc.”. Las cartas serán producción de los niños y podrán contener dibujos, tarjetas, texto, etc. Se propondrá firmarlas y destinarlas (a todos los niños de la sala, a alguno en especial si se conoce la lista, etc.)
- ♣ Grabación de una cinta de audio previamente planificada.
- ♣ Inclusión en la “carta hablada” de rimas, chistes, o de un cuento inventado o elegido por los chicos. Grabación de canciones. Inclusión de preguntas para que los destinatarios contesten.
- ♣ Exploración de otros medios disponibles para hacer llegar la información: fax, correo electrónico, etc.
- ♣ Intercambio en la sala con preguntas problematizadoras y orientadas a incorporar las experiencias como saberes funcionales.
- ♣ Recepción de las respuestas.
- ♣ Lectura del material recibido, escucha de la cinta grabada, análisis de los dibujos, canciones, etc.

EVALUACION

La instancia evaluativa consistirá en una reflexión sobre lo hecho, un intercambio con el docente y entre los niños comentando la percepción personal de toda la experiencia. se tendrá en cuenta el progreso de adquisición del aprendizaje en el niño y el manejo que el maestro le ha dado al material propuesto por nosotras.

6. DISEÑO METODOLOGICO

6.1 TIPO DE INVESTIGACION:

El diseño que sirve de marco a la presente investigación es el descriptivo explicativo y propositivo, lo que permitió caracterizar y delimitar el proceso de construcción de la lecto-escritura en los niños preescolares y la influencia del juego como metodología en dicho proceso.

Esta situación particular se describe, registra, analiza e interpreta, tomando en consideración en primer término el conocimiento actual de su ocurrencia, es decir, qué aspectos y características fundamentales presenta, tanto cualitativa como cuantitativamente.

En el ámbito cualitativo se abordaron las características básicas de dicho proceso de reconstrucción lingüística y aspectos fundamentales basados en el juego. Cuantitativamente se selecciona la población y la muestra de estudio, y se recurrió a la utilización de procedimientos descriptivos.

Partiendo de dicha interpretación se proponen o sugieren actividades a realizar dentro y fuera del aula, exponiendo al niño a situaciones reales dentro de su contexto, para que asimile y acomode su conocimiento previo.

6.2 ELABORACION, VALIDACION Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Para poder obtener y registrar los datos de la realidad en estudio, se eligió como vía idónea y confiable, la elaboración y aplicación de dos instrumentos diferentes: un cuestionario y una guía de observación (ver anexo 1 y 2). El primero se aplicó a los

maestros y el segundo a los niños. Ambos fueron sometidos a validación, sacando las conclusiones a cerca del progreso del proceso de la lecto - escritura de los niños, durante el periodo de observación.

OBSERVACION NATURAL: Se realizan visitas durante toda la jornada escolar, tanto en el aula, como fuera de ella.

CUESTIONARIOS: Se realiza con el fin de determinar el papel que desempeña la lúdica en la formación profesional de los maestros de estas instituciones, consta de 10 preguntas abiertas y cerradas. Dialogo con los niños durante el transcurso del proceso.

6.3 FUENTES DE INFORMACION:

- Comunidad educativa; maestros, alumnos.
- Registros de observación; asistencia del grupo investigador, no participativa.

6.4 FASES DE LA INVESTIGACION:

DESCRIPTIVA: Se diagnostica por medio del registro de observación y de las visitas, y el cuestionario a los docentes.

EXPLICATIVA: Análisis de los datos obtenidos, de la fase anterior.

PROPOSITIVA: En base a las conclusiones obtenidas, se proponen alternativas que conlleven al mejoramiento del progreso de la adquisición de la lecto-escritura que imparten estos establecimientos educativos.

6.5 RESULTADOS ESPERADOS:

Esta investigación indaga la formación lúdica de la lecto-escritura de los niños de las instituciones ya establecidas. Pretendemos aproximarnos a los hechos, que nos permiten comprender la formación que en estas instituciones se imparte, observando el proceso y el progreso de dicha adquisición, proponiendo alternativas ludico-pedagógicas para el mejoramiento de la misma. Dando de esta forma, cumplimiento al objetivo general de este proyecto.

6.6 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se realizan entrevistas a los maestros en las escuelas. Se entrega el material de lecto – escritura (ver anexo 3) que se llevan a cabo durante las distintas jornadas de clase, observando de esta manera el desempeño del maestro y la utilización de dicho material.

Con los niños, se efectúan entrevistas espontáneas en forma de dialogo fuera del aula de clase. En cada una de ellas se permite al niño familiarizarse con el método.

6.7 POBLACION Y MUESTRA:

La población la conforman las instituciones educativas oficiales y privadas de la ciudad de Neiva, en la comuna 10, donde se imparte el nivel de preescolar de edades que oscilan entre cinco y seis años. De estas instituciones se elige la muestra correspondiente al 100 % de la población total, es decir, las 4 instituciones.

1. INSTITUCION EDUCATIVA MISAEL PASTRANA BORRERO**BARRIO:** MISAEL PASTRANA**CEDE:** PRINCIPAL**GRADO:** TRANSICION**JORNADA:** MAÑANA Y TARDE**No NIÑOS: 60 TOTAL****2. JARDIN INFANTIL EL CAFETERITO****BARRIO:** VILLA CAFÉ**GRADO:** TRANSICION**JORNADA:** MAÑANA**No NIÑOS: 15 TOTAL****3. COLEGIO ISAAC NEWTON****BARRIO:** VICTOR FELIX**GRADO:** TRANSICION**JORNADA:** MAÑANA**No NIÑOS: 20 TOTAL****4. COLEGIO JEAN PEAGET****BARRIO:** LA RIOJA**GRADO:** TRANSICION**JORNADA:** MAÑANA**No NIÑOS: 25 NIÑOS**

9. RESULTADOS

9.1 LAS OBSERVACIONES

Las maestras encargadas utilizaron al principio de las jornadas la metodología que cada una ya llevaba consigo (comentarios, explicaciones, láminas) las cuales permitían entrar al tema conceptualizando, en este caso presentaban las vocales ilustradas y fomentaban la repetición para que quedara memorizada, luego consignaba la vocal (sellos), en el cuaderno con su respectivo dibujo y colocaba la plana correspondiente.

En algunas ocasiones emplearon la lúdica para la decoración de la vocal y dejaban tareas para que las reconocieran y las recortaran en periódicos.

No se presencia un proceso cognoscitivo mediante actividades relacionadas que llevaran al niño a la conceptualización del tema, todo era expuesto por la maestra.

El material didáctico durante el transcurso de las clases se limitaba al cuaderno y al lápiz, lo cual nos pareció insuficiente para la asimilación del aprendizaje de la lectoescritura.

Los métodos de evaluación se reducían al trabajo realizado en clase, a tareas y a la identificación de los temas vistos en forma oral y escrita.

Las clases se dictaban siempre de la misma forma, no habían alteraciones durante las jornadas y la organización de los niños en el aula se tornaba incomoda y monótona.

9.2 DESARROLLO DE LA PROPUESTA

El material al ser entregado a cada maestra era explicado de tal forma que entendieran la importancia de una pedagogía lúdica para el aprendizaje significativo de la lectoescritura en la educación inicial, basándonos en autores expuestos a lo largo del proyecto. Lo difícil para ellas estaba en experimentar algo que iba a retrasar un poco el proceso que ya venían trabajando, sin embargo deciden cooperar con la condición de ser desechado si no presentaba avances las tres primeras semanas. Al pasar las tres semanas deciden seguir el proceso, ya que nuestra propuesta les pareció muy cómoda, agradable y significativa pues sí notaron avances, no muchos pero al menos comprendieron que el proceso era lento pero seguro.

9.3 INFORME FINAL

La implementación de las estrategias lúdicas al aprendizaje de la lectoescritura dió como resultado:

- El quehacer escolar se convirtió en un ambiente agradable, placentero y ameno para los estudiantes.
- Las diferentes actividades lúdicas proporcionaban el desarrollo no solo de su conocimiento previo, sino también su socioafectividad, en donde podían plasmar sus sentimientos, que se vieron reflejados en los trabajos que realizaron, pues se observó su creatividad y rendimiento.
- Se logró crear un ambiente propicio para desarrollar las actividades lúdicas de manera divertida e interesante.
- Durante las clases, se contempló la atención de los niños por cada una de las actividades realizadas.
- Hemos promovido el gusto por la lectura, ya que no era ejercicio mecánico repetitivo, sino un juego complementario y divertido.

- Integración del padre de familia en procesos de enseñanza, teniendo pleno conocimiento del trabajo de la institución.
- Al realizar cada ejercicio de lúdica, la maestra adquirió una relación afectiva con sus estudiantes.
- Se tuvo en cuenta el aporte intelectual del niño en cada una de las actividades que se desarrollaron para la conceptualización del tema, en este caso la asimilación de las oraciones, frases y palabras que resultaron de la experiencia escolar.
- Se promovió la participación del estudiante por que hay mas confianza en la relación maestro- alumno, rompiendo con cualquier esquema autoritario sin llegar a perder el respeto mutuo.
- Se empleo suficiente material didactico para la actividades ludicas de lectoescritura, el cual facilito un buen proceso de estas, y fue primordial explotar al maximo todos los recursos que se utilizaron durante la clase (guias, fotocopias, laminas, carteles, fichas, hojas, colores, textos, canciones etc.).
- Fue muy importante y beneficioso que los niños tuvieran los elementos necesarios para el trabajo escolar, pues permitió realizar plenamente la propuesta.
- El método de evaluación usado al final, se basó en juegos de concentración, atención y diversión, provocando un estado de tranquilidad, en el estudiante el cual podía fácilmente expresar sin intimidación alguna sus conocimientos adquiridos.
- La lectura y la escritura se fomentó mediante juegos y actividades proporcionando un alto gusto por las mismas.
- Se observo que los niños se sentían motivados por las actividades que se desarrollaban en clase.
- Las clases se han vuelto flexibles y cambiándolas según la disposición y los intereses de los niños.

CONCLUSIONES

INNOVEMOS EN BENEFICIO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Las estrategias deben ser innovadoras, motivantes y que promuevan el aprendizaje; Con actividades que generen estos aspectos, cualquier momento que se pase en el aula, lo disfrutan tanto los estudiantes como los docentes; Es una situación que permite correr riesgos.

El fin que se persigue con la aplicación de los juegos es el de proponer alternativas didácticas de lecto-escritura; se sugirió a los docentes de estas Instituciones que las clases se realicen tomando en cuenta en primer lugar, las competencias que se pretenden fomentar en transición y luego las habilidades del docente para desarrollarlas, sin olvidar que cada niño tiene niveles de dificultad variados, entonces en cada clase hacer los ajustes necesarios para lograr tal fin.

Como el propósito es consciente y su consecución aporta vivencias significativas, hemos logrado con esta propuesta que el juego se convierta en una estrategia de aprendizaje lograda a través de las actividades lúdicas - con la creatividad del docente y del niño, en un ambiente donde no exista presión para que aprenda, sino que se realice en forma espontánea y libre como es la forma de actuar de los pequeños.

Al incluirse el juego en las actividades diarias de lecto-escritura, los niños se les va enseñando que aprender es fácil y divertido y que se pueden generar cualidades como la creatividad, el deseo y el interés por participar de la lectura y de la escritura, ser valorado por el grupo, actuar con más seguridad y comunicarse mejor, es decir, expresar su pensamiento sin obstáculos.

BIOGRAFÍAS

LEV SEMENOVICH VIGOTSKY

Nació en Rusia en el año 1896. Sus ideales eran netamente marxistas, pero propugnaba el pensamiento revisionista. En el campo de la preparación intelectual, cursó las materias de Psicología, filosofía y literatura. Obtuvo el título en leyes en la Universidad de Moscú en el año 1917.

En 1924, en el marco de El Segundo Congreso de Psiconeurología en Leningrado, pronuncia un discurso en el cual expresa su teoría, que manifiesta que sólo los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Esta capacidad, los distingue de otras formas inferiores de vida. Dicho discurso causó tal impresión y aceptación que es invitado a unirse al prestigioso Instituto de Psicología de Moscú.

Escribió en extenso sobre la mediación social en el aprendizaje y la función de la conciencia. Lo poco que Vigotsky escribió, fue publicado durante su breve existencia o en los años que siguieron después de su muerte.

Fallece en el año 1934, a causa de una enfermedad llamada tuberculosis. No obstante, en los últimos 20 años, ha aumentado la circulación y las traducciones de los textos de Vigotsky, estos han tenido un profundo impacto en los campos de la Educación, Lingüística y la Pedagogía.

APORTES A LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

En primer lugar, los aportes de Vigotsky a la Psicología, constituyeron su insistencia en el notable influjo de las actividades con significado social en la conciencia. Él pretendía explicar el pensamiento humano en formas nuevas. Rechazaba la doctrina de la introspección y formuló muchas de las mismas objeciones de los conductistas.

Quería abandonar la explicación de los estados de la conciencia y referirse al concepto de conciencia; del mismo modo, rechazaba las explicaciones conductistas de los actos en términos de las acciones anteriores. Antes que descartar la conciencia (como hicieron los conductistas) o la función del ambiente (como los introspectistas), buscaba una región intermedia que diera cuenta de la influencia del entorno por sus efectos en la conciencia

Vigotsky consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus "instrumentos", es decir, sus objetos culturales y su lenguaje e instituciones sociales. El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. La postura de Vigotsky es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno.

Zona Proximal de Desarrollo (ZPD): Este es un concepto importante de la teoría de Vigotsky (1978) y se define como: La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros.

El ZPD es el momento del aprendizaje que es posible en un estudiante dadas las condiciones educativas apropiadas. Son unas pruebas de las disposiciones del estudiante o de su nivel intelectual en cierta área y de hecho, se puede ver como una alternativa a la concepción de inteligencia como la puntuación del CI obtenida en una prueba. En la ZPD, maestro y alumno (adulto y niño) trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad del nivel. La ZPD, incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros

comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa.

En segundo lugar, tenemos ya los aportes y aplicaciones a la educación. El campo de la autorregulación ha sido muy influido por la teoría.

Una aplicación fundamental atañe al concepto de andamiaje educativo, que se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que estos tiene cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto que de otro modo serían imposible , y usarse selectivamente cuando sea necesario.

Otro aporte y aplicación es la enseñanza recíproca, que consiste en el diálogo del maestro y un pequeño grupo de alumnos. Al principio el maestro modela las actividades; después, él y los estudiantes se turnan el puesto de profesor. Así, estos aprenden a formular preguntas en clase de comprensión de la lectura, la secuencia educativa podría consistir en el modelamiento del maestro de una estrategia para plantear preguntas que incluya verificar el nivel personal de comprensión. Desde el punto de vista de las doctrinas de Vigotsky, la enseñanza recíproca insiste en los intercambios sociales y el andamiaje, mientras los estudiantes adquieren las habilidades.

Por último, una aplicación relacionada con la teoría de Vigotsky y el tema de la cognición situada es la de la conducción social del aprendiz, que se desenvuelve al lado de los expertos en las actividades laborales. Los aprendices se mueven en una ZDP puesto que, a menudo se ocupan de tareas que rebasan sus capacidades, al trabajar con los versados estos novatos adquieren un conocimiento compartido de procesos importantes y lo integra al o que ya saben. Así, ésta pasantía es una forma de constructivismo dialéctico que depende en gran medida de los intercambios sociales.

JEAN PIAGET

Nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchatel y murió el 16 de septiembre de 1980 en Ginebra. Es el hijo mayor de Arthur Piaget, profesor de literatura medieval y de Rebecca Jackson.

Cuando egresa de la escuela secundaria se inscribe en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Neuchatel en donde obtiene un doctorado en Ciencias Naturales. Durante este período publica dos libros cuyo contenido es filosófico y que, aunque el autor los describirá más tarde como escritos de adolescencia, serán determinantes en la evolución de su pensamiento.

Piaget ejerció sucesivamente los cargos de profesor de Psicología, Sociología, Filosofía de las ciencias en la Universidad de Neuchatel (1925 a 1929), de profesor de historia del pensamiento científico en la Universidad de Ginebra de 1929 a 1939, de director de la Oficina Internacional de Educación de 1929 a 1967, de profesor de Psicología y de Sociología en la Universidad de Lausanne de 1938 a 1951, de profesor de Sociología en la Universidad de Ginebra de 1939 a 1952 y luego de Psicología experimental de 1940 a 1971. Fue el único profesor suizo que se invitó para enseñar en la Sorbonne, de 1952 a 1963.

En 1955 Piaget creó el Centro Internacional de Epistemología Genética que dirigió hasta su muerte.

Sus trabajos de Psicología genética y de Epistemología buscaban una respuesta a la pregunta fundamental de la construcción del conocimiento. Las distintas investigaciones llevadas a cabo en el dominio del pensamiento infantil, le permitieron poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto.

La contribución esencial de Piaget al conocimiento fue de haber demostrado que el niño tiene maneras de pensar específicas que lo diferencian del adulto. Jean Piaget

obtuvo más de treinta doctorados honoris causa de distintas Universidades del mundo y numerosos premios.

DEFINICIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS DE LAS TEORÍAS DE PIAGET:

- **ESQUEMA:** Un esquema es una actividad operacional que se repite (al principio de manera refleja) y se universaliza de tal modo que otros estímulos previos no significativos se vuelven capaces de suscitara. La teoría de Piaget trata en primer lugar los esquemas. Al principio los esquemas son comportamientos reflejos, pero posteriormente incluyen movimientos voluntarios, hasta que tiempo después llegan a convertirse principalmente en operaciones mentales. Con el desarrollo surgen nuevos esquemas y los ya existentes se reorganizan de diversos modos. Esos cambios ocurren en una secuencia determinada y progresan de acuerdo con una serie de etapas.
- **ESTRUCTURA:** Son el conjunto de respuestas que tienen lugar luego de que el sujeto de conocimiento ha adquirido ciertos elementos del exterior. Así pues, el punto central de lo que podríamos llamar la teoría de la fabricación de la inteligencia es que ésta se "construye" en la cabeza del sujeto, mediante una actividad de las estructuras que se alimentan de los esquemas de acción, o sea, de regulaciones y coordinaciones de las actividades del niño
- **ORGANIZACIÓN:** Es un atributo que posee la inteligencia, y está formada por las etapas de conocimientos que conducen a conductas diferentes en situaciones específicas. Para Piaget un objeto no puede ser jamás percibido ni aprendido en sí mismo sino a través de las organizaciones de las acciones del sujeto en cuestión.
La función de la organización permite al sujeto conservar en sistemas coherentes los flujos de interacción con el medio.
- **ADAPTACIÓN:** La adaptación está siempre presente a través de dos elementos básicos: la asimilación y la acomodación. El proceso de **adaptación** busca en algún momento la estabilidad y, en otros, el cambio. La

adaptación es un atributo de la inteligencia, que es adquirida por la asimilación mediante la cual se adquiere nueva información y también por la acomodación mediante la cual se ajustan a esa nueva información. La adaptación y organización son funciones fundamentales que intervienen y son constantes en el proceso de desarrollo cognitivo, ambos son elementos indisolubles.

- **ASIMILACIÓN:** La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual. "La asimilación mental consiste en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas de comportamiento, esquemas que no son otra cosa sino el almacén de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad" (Piaget).

De manera global se puede decir que la asimilación es la incorporación de los datos de la experiencia en las estructuras innatas del sujeto.

- **ACOMODACIÓN:** La acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas. La acomodación no sólo aparece como necesidad de someterse al medio, sino se hace necesaria también para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación.
- **EQUILIBRIO:** Es la unidad de organización en el sujeto cognoscente. Son los denominados "ladrillos" de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo, regulan las interacciones del sujeto con la realidad, ya que a su vez sirven como marcos asimiladores mediante los cuales la nueva información es incorporada en la persona. El desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un **equilibrio interno** entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Es decir, el niño al irse relacionando con su medio ambiente, irá incorporando las

experiencias a su propia actividad y las reajusta con las experiencias obtenidas; para que este proceso se lleve a cabo debe de presentarse el mecanismo del equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento.

TEORÍA COGNITIVA:

La teoría de PIAGET descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. PIAGET divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes:

Etapa Sensoriomotora 0-24 meses

La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.

Etapa Preoperacional

Es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradua su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.

- Estadio preconceptual. 2-4 años
- Estadio intuitivo. 4-7 años

Etapa de las Operaciones Concretas 7-11 años

Los procesos de razonamiento se vuelen lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.

Etapas de las Operaciones Formales 11 años

En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.

EMILIA FERREIRO

Nació en Argentina en 1937. Realizó estudios de doctorado en psicología, con especialización en psicología genética, en la Universidad de Ginebra, Suiza. Su tesis fue dirigida por Jean Piaget, quien escribió el prólogo del libro *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, 1971, que fue el producto principal de la tesis. Ingresó al DIE en 1979, después de haber sido investigadora del Centro Internacional de Epistemología Genética de la Universidad de Ginebra y profesora de la Universidad de Buenos Aires. La publicación en 1979 de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* fue el inicio de una serie de publicaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita.

Desde entonces, Emilia Ferreiro es reconocida internacionalmente por sus contribuciones a la comprensión del proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita. Ha sido invitada a presentar sus trabajos en conferencias internacionales en varios países de América Latina, Canadá, Estados Unidos, Europa e Israel. Asimismo, ha sido profesora invitada en instituciones de educación superior europeas (Universidad de Roma, Universidad Autónoma de Madrid y Ecole Pratique des Hautes Etudes a la Sorbonne, en París) y latinoamericanas: Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires, Universidad Federal de Pernambuco, en Brasil, Universidad Nacional Autónoma de México y El Colegio de México, donde ocupó la prestigiosa Cátedra Jaime Torres Bodet.

Es miembro de los comités editoriales de varias revistas especializadas publicadas en los Estados Unidos, Inglaterra, Italia, España, Francia y Argentina.

Asimismo, ha participado en comisiones evaluadoras del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina de las fundaciones W. K. Kellogg y Guggenheim y de la UNESCO. Actualmente forma parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, en México.

Emilia Ferreiro ha recibido seis doctorados *Honoris Causa*: Universidad de Buenos

Aires, Argentina, 1992; Universidad del Estado de Rio de Janeiro, Brasil, 1995; Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1999; Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2000; Universidad Nacional de Comahue, Argentina, 2003; Universidad de Atenas, Grecia, 2003. Asimismo, ha sido merecedora de las siguientes distinciones internacionales: Guggenheim Fellowship, 1972; Miembro del Reading Hall of Fame (International Reading Association), 1993; *International Citation of Merit de la International Reading Association*, 1994; Orden Andrés Bello (gobierno de Venezuela, 1997); Orden al Mérito Educativo en el grado de Gran Oficial (gobierno de Brasil, 2001); Medalla Rectoral y diploma de Visitante Ilustre (Universidad de Chile, 2003); Nombramiento de "Maestra Ilustre" (Secretaría de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2003).

LUIS CARLOS RESTREPO

Luis Carlos Restrepo (nacido en Filandia, Quindío, en 1954) es psiquiatra y filósofo, y desde la publicación, en 1983, de su primer libro, *Libertad y locura*, ha venido sondeando un discurso literario, lúdico, antirretórico y antiacadémico que subvierte, por una parte, la tradicional imagen autoritaria de quien escribe desde el saber y su práctica (el psicoterapeuta), y, por otra, los propios límites disciplinarios, pretendidamente científicos, de su formación. En otras palabras, voluntariamente Restrepo ha querido escribir ensayos libres sobre sus temas personales de reflexión, procurando acercar su lenguaje a la vitalidad interior que probablemente busca en sus pacientes.

Y lo ha logrado desigualmente, pero a veces con planteamientos prosísticos deslumbrantes y con una gran coherencia de pensamiento. Lo ha logrado, tanto en sus textos más desenvueltos y recursivos (los para-narrativos de *Perfiles —1986—* o las "molas" de *La trampa de la razón —1989—*) como en los más "profesionales", originados en su labor como asesor de una entidad pública dedicada a la prevención de la drogadicción.

Su postura es considerada hoy de vanguardia en lo que toca a la "función social" de los individuos y su derecho a la libertad real; creo que esa lucha por la libertad y por la reivindicación de los espacios interiores (no "privados") del hombre está estrechamente relacionada con su elección del ensayo como instrumento de expresión "no autorizada", como expresión gratuita (y ello a pesar de la carga de saber y de experiencia profesional que hay detrás).

"En defensa de la dependencia afectiva" es el "final" y la clave de su libro *La trampa de la razón*.

DONALD WOODS WINNICOTT

Donald Woods Winnicott nació en una familia clase media próspera en Plymouth, Inglaterra, en 1896. Comenzó sus estudios de Medicina en Cambridge, pero desistió de su objetivo de dedicarse a la cirugía cuando ejerció como practicante en un buque destructor británico, durante la Primera Guerra Mundial.

Completó sus estudios médicos en 1920. En 1923, el año en que contrajo su primer matrimonio, obtuvo un cargo como médico en el Hospital Paddington Green Children, en Londres. También, en ese mismo año 1923, Winnicott comenzó su análisis personal con Dr. James Strachey, traductor oficial al inglés de las obras completas de Sigmund Freud.

Winnicott continuó trabajando en el Hospital de Niños como pediatra, por lo que tiempo después comentara que " en ese momento ningún otro analista era también pediatra, por lo que durante dos o tres décadas yo era considerado un fenómeno aislado".

El tratamiento de niños, psíquicamente perturbados, y de sus madres le brindó la experiencia clínico-teórica, con la que después construiría su teorías más originales. El corto tiempo que dedicaba a estas consultas lo condujo a la teorización y desarrollo acerca de sus conocidas "consultas terapéuticas". Consultas que se constituyeron en importantes aportes a las innovaciones clínicas.

Su experiencia como consultor psiquiátrico en el área del "Esquema de Evacuación Gubernamental" le proporcionó un ímpetu nuevo sobre su pensamiento acerca de la importancia del rol de la madre en la constitución psíquica del niño.

Para Winnicott la terapéutica estuvo siempre más próxima de la necesidad de "hacer la interpretación correcta en el momento correcto".

En 1951, Winnicott contrajo nuevamente matrimonio. Esta vez con Clare Britton, una asistente social psiquiátrica, que había colaborado con él en sus múltiples actividades, durante los duros años de la Guerra. Falleció en 1971, a causa de una coronariopatía de la que venía padeciendo desde bastante tiempo atrás. Sus restos fueron incinerados y descansan en Londres.

JOHAN HUIZINGA

Historiador holandés que investigó y reconstruyó las formas de vida y las pautas culturales del pasado. Exploró el juego como un fenómeno de cultura y no simplemente en sus aspectos biológicos, psicológicos o etnográficos y concibiéndolo como una función humana tan esencial como la reflexión (Homo sapiens) y el trabajo (Homo faber).

En su obra consideró el juego desde los supuestos del pensamiento científico cultural, ubicándolo como génesis y desarrollo de la cultura, dado que ésta tiene un carácter lúdico.

Catedrático en Groninga y Leyden, fue presidente de la sección de Humanidades de la Real Academia de Holanda.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1983): El habla del niño. Edit. Paidós.
- Kaufman, A. M. (1999): El Multilibro. La Brigada Salvatuti. Apéndice docente. Santillana.
- Levy, H. W. (1995): Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Área de Lengua: Lengua Escrita. MCBA.
- Manrique, A. M. B.(1998): Leer y escribir a los 5. Edit. Aique.
- Vigotsky, L. S. (1979): El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. (Apuntes). Grijalbo.
- Vigotsky: “Pensamiento y Lenguaje”.
- Baquero, Ricardo: “Vigotsky y el aprendizaje escolar”, AIQUE, Bs. As., 1997.
- McCormick Calkins, Lucy: “Didáctica de la escritura”, AIQUE, Bs. As., 1997.
- Ferreiro, Emilia y otros: “La lectoescritura y la escuela”.
- Ferreiro, Emilia y otros: “Piaget y Vigtsky”.
- Aberastury, Arminda: “Teoría y técnica del psicoanálisis en niños”, Paidós, Quilmes, 1996.

- Denies, Cristina: “Didáctica del nivel inicial”, El Ateneo, Bs. As., 1990.
- Ander-Egg, E. (1978). Técnicas De Investigación Social. Buenos Aires, El Cid Editor.
- Ausubel, D. J. Y Otros. (1982). Psicología Educativa. Un Punto De Vista Cognoscitivo.
- Cañequé, H. (1993). Juego Y Vida. Buenos Aires, El Ateneo.
- Charría De Alonso, M.E. Y A. González. (1993). Hacia Una Nueva Pedagogía De La Lectura. Bogotá, Procultura- Cerlalc.
- Dávila , R. J. (1987). El Juego Y La Ludoteca. Importancia Pedagógica. Mérida, Talleres Gráficos De La Ula.
- Decroly, O. Y E. Monchamp, (1998). El Juego Educativo. Iniciación A La Actividad Intelectual Y Motriz.
- Erikson, E. (1972). “Juego Y Actualidad”. En Piaget, J., Lorenz, K. Juego Y Desarrollo.
- González Alcantud, J. A. (1993). Tractatus Ludorum. Una Antropología Del Juego. Barcelona- España. Anthropos.
- Goodman, K. (1989). “El Proceso De Lectura, Consideraciones A Través De La Lengua Y El Desarrollo”. En: Lectoescritura. Lectura.

- Klein, M. (1929). La Personificación En El Juego De Los Niños. Buenos Aires, Hormé, S. A.
- Larroyo, F. (1973). Historia General De La Pedagogía. , Porrúa, S.A 1973
- Parcerisa Aran, A.(Dir.) (2000). El Constructivismo En La Práctica.
- Reyes -Navia, R.M. (1993). El Juego. Procesos De Desarrollo Y Socialización. Colombia, Imprenta Nacional.
- Smith, F. (1983). Comprensión De La Lectura. México, Trillas.
- Vigotsky, L. S. (1966). “El Papel Del Juego En El Desarrollo Del Niño”. En El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona, Grijalbo.
- Wallon, H. (1942). El Juego En La Evolución Psicológica Del Niño. Buenos Aires, Psique.
- Winnicott, D. W. (1971). Realidad Y Juego. Barcelona, Gedisa.

ANEXOS

ANEXO1

CUESTIONARIO A MAESTROS

INSTITUTO: _____

NOMBRE DEL MAESTRO: _____

GRADO: _____

NIVEL EDUCATIVO: _____

Selecciona con una X las respuestas.

1. ¿ Qué actividades realiza para la enseñanza de la lectoescritura?

- Juegos dirigidos
- Juego libre
- Medio ambiente
- Actividad física
- Planas
- Recortar y pegar
- Memorización de canciones, poesías, trabalenguas..
- Lectura de cuentos
- Reconocimiento de laminas y secuencias
- Escritura y dibujo libre
- Cultura letrada

2. ¿En qué etapa del desarrollo de lectoescritura se encuentran sus estudiantes?

-la del dibujo _____

-la de garabatos _____

-la de las vocales _____

-la de las consonantes _____

-la de letras al azar _____

-la de grafía fonética _____

-la de ortografía _____

3. La enseñanza de la lectoescritura debe ser:

a. Tradicional

b. Activa

4. ¿Qué método pedagógico utiliza para el desarrollo de sus clases?

➤ Nuevo currículo

➤ Proyectos

➤ Escuela tradicional

5. ¿Integra las dimensiones del niño para explicar un tema?

Si _____

No _____

6. ¿Al desarrollar un contenido, tiene en cuenta el conocimiento previo del niño?

Si _____

No _____

7. Durante el desarrollo de sus clases el niño se muestra:

➤ Activo _____

➤ Interesado _____

➤ Desinteresado _____

➤ Distraído _____

8. La mayoría del grupo de estudiantes durante la jornada...:

- a. son participativos
- b. poco participativos
- c. no participan
- d. no les interesa

9. Durante las jornadas de trabajo el niño tiene la oportunidad de tener contacto real, según el contenido.

Si _____

No _____

10. ¿Utiliza la lúdica como estrategia pedagógica, en la enseñanza de la lectoescritura?

Si _____

No _____

11. según su criterio, que definición le daría al termino LUDICA

- a. juego libre, ocio _____
- b. pasatiempo _____
- c. distracción _____
- d. juego dirigido para alcanzar un fin _____

12. ¿Aceptaría sugerencias para desarrollar procesos de lectoescritura eficaces?

Si _____

No _____

ANEXO 2

GUIA DE OBSERVACION (1)
ESTUDIANTES Y MAESTROS (Antes de la propuesta)

1. Los niños durante la jornada de clase se muestran:

Interesados

Desinteresados

Activos

Participativos

No participan

2. ¿La maestra utiliza materiales adecuados para la explicación de la lectoescritura?

Si ____

No ____

3. la maestra integra contenidos para trabajar la lectoescritura

Si ____

No ____

4. La metodología de enseñanza que utiliza es eficaz.

Si ____

No ____

5. ¿El niño asimila los conocimientos impartidos por el maestro?

Si ____

No ____

6. ¿La maestra busca alternativas cuando ve que los niños no muestran interés?

Si ____

No ____

Algunas veces ____

7. ¿La maestra hace que la lectura y escritura sean un hábito?

Si ____

No ____

8. ¿Está presente la lúdica dentro de los contenidos a desarrollar?

Si ____

No ____

Algunas veces ____

9. ¿La maestra permite al niño un contacto real con los contenidos?

Si ____

No ____

Algunas veces ____

10. ¿La maestra desarrolla los temas de acuerdo a las necesidades y el conocimiento previo del niño?

Si ____

No ____

ANEXO 3

GUIA DE OBSERVACION (2)
ESTUDIANTES Y MAESTROS (Después de la propuesta)

1. Cuantos niños durante la jornada de clase se mostraron:

Interesados

Desinteresados

Activos

Participativos

No participan

2. ¿La maestra utiliza el material de la propuesta adecuadamente para la explicación de la lectoescritura?

Si ____

No ____

3. La maestra integra contenidos para trabajar la lectoescritura

Si ____

No ____

4. Se nota la eficacia de la metodología propuesta.

Si ____

No ____

5. ¿Se da una mayor asimilación del conocimiento del niño con esta propuesta?

Si ____

No ____

6. ¿La maestra utiliza la propuesta como alternativa facilitadora del proceso?
Si ____
No ____
Algunas veces ____
7. ¿Se evidencia un avance en el progreso de la lectura y escritura de los niños?
Si ____
No ____
8. ¿Se nota una mayor presencia de la lúdica dentro de los contenidos a desarrollar?
Si ____
No ____
9. ¿La maestra permite al niño un contacto real con los contenidos?

Si ____
No ____
10. ¿La maestra ha desarrollado la propuesta teniendo en cuenta el niño como ser pensante?
Si ____
No ____

ANEXO 4

CARTILLA

"PROPUESTA LUDICA DE LA LECTOESCRITURA"

ANEXO 5

GUIAS DE ACTIVIDADES EJECUTADAS

