


Aprobado con
Distinción.


31-08-2000

CS.EO-47

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
P.E.T.A.E.


Lic. Eric Moscoso
TUTOR




Lic. Emilio Ormaiztegui
Presidente Tribunal



**“ LA CREATIVIDAD Y EL USO DEL COLOR
EN LA ESCRITURA – LECTURA INICIAL ”**


TRABAJO DIRIGIDO

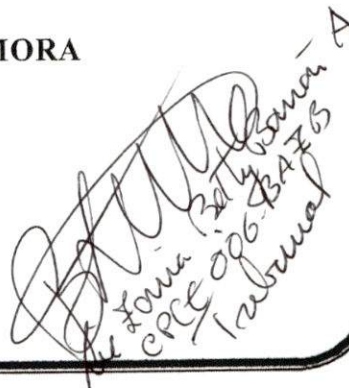
**PARA OPTAR EL GRADO DE LICENCIATURA EN LA CARRERA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

POSTULANTE : MARTHA ELENA SORIA ARAUCO

TUTOR : Lic. ERIC MOSCOSO ZAMORA

**LA PAZ – BOLIVIA
2000**


Lic. Juan E. Garcia
REG. PROF. CPCE 015 EDI
Tribunal


Lic. Juan E. Garcia
REG. PROF. CPCE 015 EDI
Tribunal



"Y en su carrera pirotécnica
Van dibujando mil primores
Y fulminando mis cuadernos
Con explosiones de colores".

Oscar Alfaro
Cien poemas para niños

Dedico a:

Los niños y niñas de mi patria
y en especial a:
Dalma, Carlos Alberto, Israel,
Deysi, Carlos Alejandro, Daniela,
Pamela, Juan Carlos, Mijail, Alexis,
Rodrigo, Verónica, Marcelo, Roger,...

Agradecimientos y Reconocimientos

A mis hijas Virginia, Susana y Esther, que de cerca o de lejos siempre alentaron mis afanes pedagógicos.

A las Unidades Educativas San Andrés y Latinoamericana por permitirme aplicar estrategias experimentales.

Mi reconocimiento a la orientación y apoyo de la Dra. Margareth Hurtado y al Lic. Eric Moscoso.

ÍNDICE

Dedicatoria

Agradecimientos y Reconocimientos

Índice

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
I. SECCIÓN DIAGNÓSTICA	3
Objetivos	3
I.1. Introducción	3
I.2. Articulación de los niveles preescolar y escolar	4
I.2.1. El miedo infantil	7
I.2.2. Identificación	9
I.2.3. El juego	11
I.3. Comunicación y Lenguaje	14
I.3.1. Lenguaje y pensamiento	15
I.3.2. La lectura	17
I.3.3. Lo oral y lo escrito	18
I.3.4. La escritura: su evolución	22
I.4. La Creatividad	24
I.4.1. La personalidad creativa	27
I.4.2. Características volitivas	28
I.4.3. Características afectivas	28
I.4.4. Facilitadores y obstáculos de la creatividad	30
I.5. El color	31
I.5.1. Las sensaciones	33
I.5.2. Los nombres de los colores	35
I.5.3. El significado de los colores	38

II. SECCIÓN PROPOSITIVA	40
II.1. Introducción	40
II.2. Marco referencial	40
II.3. Motivación: posicionamiento docente	41
II.4. Estrategias de abordaje	42
II.4.1. Responsabilidades asignadas	43
II.4.2. Estrategias de actividad pedagógica y recreativas	43
II.5. Expansión del uso de colores a otras áreas del conocimiento	46
II.5.1. La expresión matemática	46
II.5.2. La orientación sexual	47
II.6. Formas de evaluación	48
II.7. Sugerencias	48
III. SECCIÓN CONCLUSIVA	50
IV. BIBLIOGRAFÍA	54
V. ANEXOS	
N° 1: El Método Ecléctico Boliviano	
N° 2: Algunos cuentos de niños/as con quienes se realizó la experiencia.	

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual enfrenta problemas educativos como la deserción y el bajo rendimiento, que presentan una marcada tendencia a incrementarse. Esta situación puede ser resultante de conflictos sociales, laborales y familiares. Abstrayéndonos de ellos señalamos como causales, aunque no definitorias, la relación niño-educador que generalmente se desenvuelve en términos de autoritarismo, verticalidad, frialdad, agregando la aplicación de metodologías estrictamente lógicas que no toman en cuenta las características del desarrollo infantil.

El conocimiento llamado "contenido" adquiere una tonalidad de meta educativa subordinando al accionar infantil.

El presente trabajo pretende aportar la experiencia de aplicación de una estrategia basada en la libertad del niño/a que le permite sobre todo exteriorizar su potencial creador.

El estudio corresponde al momento de iniciación en los procesos de escritura y lectura, es decir, al desenvolvimiento escolar de niños/as comprendidos entre los 5 a 7 años de edad.

En la etapa diagnóstica abordaremos el miedo infantil que puede ser causado por una actitud hostil del educador que a su vez origina el deseo de fuga (de la escuela, del aula y del educador).

En el juego encontramos un elemento valioso y polifacético para enriquecer la relación niño-docente y posibilitar el desarrollo armonioso y cualitativo de lo afectivo-cognitivo. Paralelamente al incremento del lenguaje, facilita la lectura y la escritura autónomas.

La participación en juegos escolares, introduce al niño/a al campo de la creatividad a través de la fantasía y la imaginación despertando las habilidades de lenguaje oral y escrito.

En el acápite especial procuraremos destacar las ideas de Piante y Vigotski relativas al origen del lenguaje. Con la intención de subrayar la necesidad de otorgar amplitud al niño/a en el proceso lector, se destaca en éste su carácter único, personal, según su capacidad y su entorno. De la misma manera, el valor asignado a la escritura está referido a la significación para el niño/a escritor, en primer término.

Las sesiones escolares pueden aportar además del desarrollo de estas capacidades, la posibilidades de regular la interacción niño/a destinado al afianzamiento individual para lograr la autoestima personal

^ Como respuesta a un permanente cuestionamiento pedagógico y producto de una experiencia escolar se pone en consideración el uso de colores (lápices, pasteles y marcadores), tanto en la escritura inicial donde se aprecian resultados sorprendentes en la diferenciación y reconocimiento del texto escrito, como en gráficos y otras áreas del conocimiento. /

I. SECCION DIAGNÓSTICA

OBJETIVOS

Objetivo general

Contribuir a la calidad del proceso educativo a través de acercamientos psicopedagógicos fundamentando el uso del color en la escritura-lectura iniciales.

Objetivos específicos

- * Destacar la importancia del juego en los procesos de lectura y escritura.
- * Subrayar el uso del color como instrumento de creatividad en el aprendizaje de estos procesos.
- * Incentivar el desarrollo de la autoestima infantil en el proceso escolar a través del juego y el uso del color.

I.1. Introducción

Nuestro sistema educativo enfrenta un problema serio y creciente cual es el bajo nivel de lectura y escritura. Este problema acarrea otros como ser: deserción escolar e incluso delincuencia.

Las vivencias infantiles de ingreso al ámbito escolar se constituyen en un verdadero momento de desequilibrio emocional que se presenta magnificado por los temores y miedos a lo nuevo y ajeno.

Los primeros años de escolaridad se presentan como la última oportunidad para proporcionar a los niños/as experiencias espontáneas de éxito, apoyados por la escuela antes de que alcancen una conciencia reflexiva. La ausencia de esta experiencia los hace propensos al fracaso ante la sociedad y ante sí mismos.

Entonces, es necesario reflexionar sobre otras formas pedagógicas que se pueden aplicar para anular esta experiencia negativa para el escolar. Por otra parte es de urgencia cambiar la orientación del proceso de apropiación del conocimiento por medio de la lectura y escritura convencionales atendiendo a las necesidades de creación y afianzamientos infantiles.

I.2. Articulación de los niveles preescolar y escolar

Siguiendo a grandes pasos el camino de la Pedagogía, se encuentran pensamientos y sugerencias dirigidas a cambiar los patrones educativos vigentes. Esto tiene que ver con que el ser humano siempre tiene la perspectiva del futuro.

El teórico checo de la educación Amós Komensky ya en el siglo XV, expresó su preocupación por "la alimentación y la enseñanza de los niños" (En: Chatteau, 1959: 111)¹ considerándola la mayor dificultad para el hombre.

El niño/a de 3 a 6 años de edad tiene grandes avances en su motricidad, en la coordinación sensorial y óculo manual de los músculos finos. Se insiste en estas referencias para perfilar los avances del infante (4 a 5 años) que asiste al

¹ Chateau, Jean, *Los Grandes Pedagogos*, México, ed. Fondo de Cultura Económica, 1959, Pág. 111.

preescolar. Allí encuentra, a veces profusamente, y a veces escasamente, la estimulación necesaria, ya que su quehacer cotidiano, se desenvuelve en torno a la diversidad de juegos y manipulación de diferentes materiales que permiten su expresión total.

El desarrollo cognoscitivo corresponde a la etapa preoperacional de Piaget (Papalia, 1993) en la que es fundamental el crecimiento del recuerdo, que sienta las bases del pensamiento lógico. Por otra parte, a través del uso de símbolos basados en la memoria, los niños/as desarrollan el pensamiento creativo.

Hacia el séptimo año de edad, el niño/a empieza a ser capaz de desarrollar el pensamiento conceptual ayudado por el desarrollo del lenguaje que lo sitúa en condiciones de conocer los objetos sin estar estrictamente ligado a ellos.

La vida escolar pone al niño/a en contacto con un mundo que ya no es el familiar: restringido y cerrado. Lo compromete a una exploración activa del ambiente y le exige nuevas y continuas adaptaciones que le permitirán conocerse más; le sirve también de estímulo al desarrollo cognitivo. En este tiempo escolar es cuando logra el concepto de verdadero y propio, es decir, la capacidad de descubrir la esencia de las personas, las cosas y las situaciones. Las emociones se manifiestan desde los primeros días de vida. Son un elemento innato que constituyen sentimientos básicos estrechamente ligados a la vida. Sin emociones la vida estaría privada de fuerza, intereses, voluntad y sin ellos no es posible un normal desarrollo intelectual. (Canova, 1994:27).

Otros investigadores consideran las emociones como consecuencia del ambiente diario. Un ambiente permisivo y gratificante sería apto para el desarrollo de emociones constructivas tales como la alegría, el afecto, la esperanza; en cambio, un ambiente frío, hostil, apático y distanciado, favorecería el afianzamiento de emociones desintegradoras como la ira, la envidia, la venganza y el miedo que pueden crear "dificultad de adaptación del niño/a de 1° ó 2° de la escuela"² y ser uno de los causales potenciales de la deserción escolar.

La Comisión Episcopal Boliviana presenta información estadística valiosa referente al problema de la deserción y marginalidad educativas:

- En un período de 12 años (1987-1999) de 263.400 niños que ingresaron al primer curso del ciclo básico, sólo 65.000 concluyeron el bachillerato.
- En 1998 ingresaron al 1° curso del nivel primario (fiscal y particular), 201.846 niños de seis años de edad. Se estima que de esta población escolar llegaron a 5° de primaria 117.956 niños/as.
- La deserción y la marginalidad tiene una incidencia marcada en los índices de analfabetismo, lo que se puede desprender de las siguientes cifras:
 - . De 3 bolivianos mayores de 15 años, 1 no sabe leer.
 - . De cada 3 analfabetos, 2 son del área rural.
 - . De cada 10 analfabetos en la ciudad, 7 son mujeres.
 - . De cada 5 analfabetos, en el área rural, 4 son mujeres. (Fuente: P. G. Iriarte).

² Talavera, María Luisa y otros. *Búsqueda de alternativas a la deserción escolar del ciclo básico en Bolivia*. La Paz, CEBIAE, 1988.

aquellos mecanismo defensivos que pueden constituirse en estímulos.

La primera reacción ante el miedo que experimenta el niño/a en edad escolar es la fuga, pero si ha tenido un desarrollo físico y psíquico regular y se desenvuelve en un ambiente tranquilizador y alentador, tratará de reaccionar contra ese impulso buscando sus propias formas de defensa, volcando la situación hasta convertirla en inofensiva. Así comenzará a experimentar su control emotivo. Aunque la inteligencia por sí misma no es suficiente para alejar el miedo, en verdad que los niños/as más inteligente pueden controlar sus temores.

Los temores de la edad inicial se traducen en la preocupación por la salud y seguridad de sus padres. Otra preocupación es no tener éxito en la clase, dudar de su valía personal.

Aquí surge una preocupación: ¿el ingreso del infante al primario le supone una ruptura con su aceptable escolaridad anterior? ¿Encontrará los mismos u otros medios para desarrollarse a plenitud? Generalmente, el primer grado de educación formal se identifica precisamente con el término: *formal*, pues imprime en el ambiente del aula la noción de "institución" y la imagen de seriedad, de formalidad, de estrictez (igual a la disciplina). Así, se da casi siempre una dolorosa ruptura entre el nivel preescolar y el siguiente nivel. Es de interés para el presente trabajo, analizar las posibles causas de esta ruptura.

En los primeros días de clase en el nuevo nivel escolarizado, es común ver a familiares afanados en convencer al niño/a a ingresar a clases; y es también corriente el observar en esa actitud infantil de duda, un rechazo seguro o dubitativo al nuevo ambiente escolar. Es decir se trasluce el miedo infantil ¿A quién? ¿A qué?.

Pedagógicamente sería un grave error recurrir al miedo del niño/a para controlar su conducta o su rendimiento escolar.

Se tratará, entonces, de acercarse al cómo la educación puede ayudar a cambiar esa actitud temerosa por otra de aceptación y/o de satisfacción.

I.2.2. Identificación

Se hace oportuno recordar algunas características del desarrollo de la personalidad de los niños/as de la primera infancia. Entre los 5 y 6 años el niño/a se identifica, de manera preponderante con un adulto en una muestra de lo que espera de los miembros de su entorno. Ligado a este aspecto se desarrolla la identidad sexual. Esta posición es explicada por la teoría del aprendizaje social, que afirma que el niño/a aprende al ver a sus padres y a otros adultos, sus conductas y actitudes. La identificación se cumple por la interrelación de elementos tales como:

- Querer ser como el modelo
- Actuar como el modelo
- Sentir como él
- Creer que ellos son el modelo (Papalia, 1993)

La maestra/o desempeña un papel crítico en el desarrollo de actitudes positivas infantiles hacia la lectura y la escritura, si observan al docente en "momentos de lectura particular, en lecturas espontáneamente realizadas que demuestren que los libros constituyen una fuente importante de sus vidas".⁴

De igual manera, observar a la maestra escribiendo ayuda a los niños a descubrir que la escritura es importante en la vida docente.

Parece reforzar esta teoría, cuando niños/as de nuestro ambiente se refieren a su maestra con: "mi profesora dijo...", "mi maestra lo hace así", "lo hice como mi maestra".

Pero el niño/a se identifica también con modelos de sexo diferente al suyo, pues no se da la simple imitación, ya que a veces, ninguno de los padres se constituye en un modelo. El psicoanálisis ha aportado al conocimiento de estas definiciones a través de la estructura de los complejos de Edipo y Electra.

En cuanto a la identidad sexual, la teoría del desarrollo cognoscitivo admite que son los mismos niños/as que se clasifican a sí mismos y a los demás como hombre o mujer y luego organizan su vida en base a esta diferenciación. Escoge su compañero, su grupo, sus amistades, sus juegos. Al respecto, la denominada "teoría de género" explica la constitución de identidades masculinas y femeninas como resultado de variables culturales antes que genéticas.

⁴ Smith B. Carl y Dahl Karin. *La enseñanza de la lecto escritura: Un enfoque interactivo*. - - 2 ed. - - Madrid, Gráficas Rógar, 1995.

I.2.3. El juego

Si se pretende hacer de la escuela y el aula un espacio atractivo no se puede perder de vista otro gran elemento imprescindible en la vida, y sobre todo en el desarrollo de la personalidad del niño/a como es el juego infantil. La actividad lúdica permite a los niños/as aprender a usar sus músculos, sus sentidos, aceptar y desarrollar su cuerpo, descubrir el mundo y sus relaciones, adquirir habilidades que le permitan enfrentarse a situaciones de conflicto. El juego es una actividad de socialización que puede dar pautas al educador-observador sobre las formas de interrelación como índices de adquisición de competencia social.

Siguiendo a Piaget (1995:15), el desarrollo cognoscitivo permite progresos de las modalidades de juego: partiendo del juego repetitivo al constructivo, pasando por el imaginario y, finalmente a los juegos formales. Sin embargo, a pesar de contar a la fecha con trabajos interesantes relativos a la importancia y necesidad del cumplimiento de la actividad lúdica en los años de la primera infancia, aun impera la escuela tradicionalista que cultiva rigidez, obediencia ciega, acriticidad, pasividad y ausencia de iniciativa. Se prioriza el memorismo de informaciones. El juego está desterrado del ambiente de estudio y solo tiene lugar durante el recreo que además es un espacio de alejamiento físico entre niños/as y educadores.

Es bueno recordar que el planteamiento pedagógico de la Educación Nueva (Abagnano, 1974)⁵ surge como oposición a la tradicional y se origina en el Humanismo. Tiene como bases

⁵ Abagnano y Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, ed. Fondo de Cultura Económica, España, 1957, Pág. 671.

propositivas, la libertad, la actividad, la vitalidad del niño/a y las considera como eje de la acción educativa.

Desde la década de 1960, las ideas de Piaget tuvieron gran aceptación y cumplimiento, otro de sus valiosos aportes son los "juegos para pensar" destinados a niños/as de primaria, es decir, de la edad de operaciones concretas (Furth, 1974: 131). Parece evidente, que cuando la tarea es estimulante, fortalece la actividad y el aprendizaje está casi asegurado.

Aunque depende de muchas variables de situación y tipo de juego preferido por el niño/a, es un proceso en el que importa su ejecución, no así el contenido. La actividad lúdica se halla estructurada por los materiales y recursos accesibles a los participantes, entonces el valor de esta actividad dependerá en parte de la calidad, cantidad y variedad de los elementos que se proporcionen.

Para Paul Moor, (Moor, 1977: 152) todo juego es en primer lugar una acción libre. Reconociendo que la acción es lo esencial en el juego, éste es portador de un contenido pleno de emoción interior y que configura la acción desde dentro.

Este hecho tiene gran significación pedagógica para los niveles iniciales que implica considerar con profundidad las necesidades lúdicas de los niños/as, propiciando tanto el juego libre y el juego dirigido que son características esenciales de la interacción educador/niño.

Por el juego libre y exploratorio los niños/as aprenden sobre situaciones, personas, actitudes, materiales, texturas y atributos visuales, auditivos, etc.

A través del juego dirigido se le propone otra dimensión y mayor cantidad de posibilidades dentro de una situación dada. Mediante posteriores actividades de juego libre es posible que el niño/a sea capaz de promover, enriquecer y manifestar un aprendizaje.

El juego propicia un clima especial para el aprendizaje, para la exploración y la experimentación dentro y fuera del aula escolar.

En el acápite respectivo señalaremos que la creatividad (Ver capítulo I.4) es básicamente una nueva actitud ante diversas situaciones.

La creatividad radica en el campo cognitivo pero ejerce una influencia más fuerte en el campo afectivo refiriéndose a la expresión personal y la interpretación de emociones, pensamiento e ideas.

Los niños/as crean y recrean constantemente ideas e imágenes de la realidad. Éstas pueden captarse en el habla, en los dibujos y pinturas, en trabajos manuales, en la música, en la danza, en el teatro y por supuesto en el juego, en el que cada vez habrá mayor imaginación y desarrollo de su capacidad de simbolizar.

El juego simbólico contribuye al desarrollo de las destrezas de planificación, luego aparecerán los juegos basados en las reglas.

El juego conduce de un modo natural a la creatividad porque los niños/as se ven obligados a emplear destrezas y procesos que les proporcionan la oportunidad de ser creativos.

Esta situación está relacionada con el color, la trama, la textura, la discriminación, la percepción, la experimentación, la conciencia visual, la comunicación, los significados compartidos y personales, la flexibilidad y las capacidades de planificación.

Las situaciones lúdicas ofrecen un contexto adecuado para el desarrollo del lenguaje a través de los campos cognitivo y afectivo. La relación entre juego y lenguaje es intensa por las innovaciones lingüísticas que se dan en el desarrollo del pensamiento verbal. (Moyle, 1999: 54).

I.3. Comunicación y lenguaje

La historia del pensamiento y del lenguaje es la historia de la comunicación. El niño/a tiene necesidad de comunicarse y lo hace de diferentes maneras para expresar sus necesidades.

La Teoría Desarrollista explica que el paso del discurso prelingüístico (12-18 meses) al lingüístico, está marcado por la combinación y uniones de palabras para formar oraciones (Papalia, 1993:136). Según la misma, la adquisición del lenguaje está explicada tanto como capacidad innata para desarrollarla como por. En tanto, para la Teoría del Aprendizaje, este aprendizaje se produce a través del refuerzo social (Ibíd: 150).

Un análisis combinado de ambas teorías nos permite pensar que la capacidad innata para adquirir el lenguaje, puede ser a su vez desarrollada por la experiencia de la socialización.

Para favorecer el desarrollo de esta capacidad es importante tanto la libertad física de desplazamiento corporal como la acción cognitiva. La combinación de ambos elementos, entonces, es vital para el desarrollo intelectual, social y emocional de la infancia.

El pensamiento junto al lenguaje son formas exclusivamente humanas de reflejar la realidad. Si son propias del ser humano, entonces, el pensamiento y el lenguaje son dinámicos y tienen una base cognitiva común (Espejo, 1994:42)⁶.

I.3.1. Lenguaje y pensamiento

Toda sociedad tiene diferentes formas de lenguaje, sea oral, escrito y simbólico para lograr la comunicación. Se usa la forma oral en la comunicación inmediata, cara a cara, y la lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y el espacio. Cada forma tiene un proceso productivo y otro receptivo, leer y escuchar son receptivos, hablar y escribir son productivos. En ambos casos, se intercambian activamente el significado estableciéndose una correlación entre lenguaje y pensamiento. De este modo, el lenguaje es una construcción social por excelencia.

Piaget afirma la primacía de lo cognitivo sobre lo lingüístico (Furth, 1974:115). Para él, el lenguaje es una representación que aparece junto a otras conductas simbólicas (juego simbólico e imitación diferida).

Como traducción o expresión de la función simbólica Piaget cree que, al final del estadio sensorio-motor el niño/a

⁶ Espejo, Alberto, *Lenguaje pensamiento y realidad*, ed. Trillas, México, 1994, Pág. 42.

construye a través de la coordinación y diferenciación de los esquemas sensorio-motores, la capacidad de representar objetos, sucesos, personas y de actuar de un modo diferente a la inteligencia práctica en relación con la propia realidad interna manifestada en forma de símbolos.

Cada conducta simbólica realzará en forma diferente la distinción entre significante y significado por lo cual el lenguaje estaría basado en símbolos y su génesis se produciría a lo largo del estadio sensorio-motor.

Vigotski no estudia la génesis del lenguaje (Peralbo, 1988). Su mayor interés se refiere a comprender cómo la adquisición del lenguaje sirve a la cognición infantil, y su relación con las formas previamente construidas por la cultura humana. Sin embargo, en su propuesta de la génesis social de la conciencia, se encuentra numerosas sugerencias para estudiar la comunicación prelingüística. La cultura facilitaría los instrumentos externos, convencionales y arbitrarios, de los cuales el lenguaje es el que presenta mayor capacidad de representar o reflejar la realidad.

Por el valor social que tiene el lenguaje en el desarrollo integral del ser humano, es necesario que la acción pedagógica se refiera con más efectividad y énfasis a la comunicación que resulta imprescindible en todos los procesos evolutivos.

El lenguaje comunicado en la educación será funcional, (Peralbo, 1988:85) sirviendo a las necesidades comunicativas de los niños/as y a los contextos de su entorno.

El contenido y la integración del lenguaje pueden estar expresados en los siguientes sistemas:

- * Léxico: palabras que expresan el Código Lingüístico.
- * Fonemático: Como habilidad, capacidad para pronunciar y articular el sistema léxico.
- * Sintáctico: Utilización correcta de conceptos y sus referentes con la realidad.
- * Sistema pragmático: Recurriendo al desarrollo funcional del lenguaje en consideración a la que el ser humano realiza en su comunicación.

En el mundo escolar se ha considerado siempre la competencia lingüística como el medio más eficaz para la adquisición de nueva información y para facilitar las relaciones interpersonales.

I.3.2. La Lectura

La lectura es un proceso único porque a cada individuo corresponde, según su capacidad y su entorno, un tipo de lectura. También es único si se toma en cuenta el tipo de texto. Lo que marca diferencias es la flexibilidad de dicho proceso del que se deriva, el significado de la lectura.

Es preciso recalcar que la capacidad de lectura de un niño/a de 5-6 años se desarrolla por las experiencias vitales anteriores y las nuevas. En el acápite referente al miedo (Ver I.2.1.), sosteníamos la importancia de una actitud receptiva acogedora y cálida para provocar un proceso de la comunicación que requiere de un "espacio de asombro y no de fastidio" (Bustamante, 1997:89)⁷.

⁷ Bustamante, Guillermo, *Entre la lectura y la escritura*, ed. Magisterio, Colombia, 1997, Pág. 89.

La práctica de este proceso comunicativo conlleva la emisión de juicios, valores y toma de posición frente al contenido y la estructura del texto. Así, por ejemplo, el diálogo espontáneo y no academizado es una forma evaluativa del significado sin llegar a instrumentos sofisticados y autoritarios como pruebas o exámenes.

I.3.3. Lo oral y lo escrito

Se conocen dos visiones sobre la relación entre lo oral y lo escrito. En el primer enfoque lo escrito es considerado cualitativamente distinto del lenguaje oral que supone diferentes capacidades de uso. En la segunda posición, no existen diferencias sino en el modo de utilizarlos.

La hipótesis de la discontinuidad es sostenida por Vigotski quien en su obra *Pensamiento y Lenguaje* (Peralbo, 1998:106), argumenta que la comunicación por escrito se dirige a una persona ausente que raramente tiene en mente el mismo tema que el escritor, por tanto requiere de una explicación total. La conversación supone un conocimiento previo de las partes y del contexto lo que permite "el lenguaje abreviado y en ciertas ocasiones puramente predicativas" (Ibíd: 106).

La rapidez del lenguaje oral impide la deliberación y la elección, mientras que en el escrito la planificación es importante.

Chafe, seguidor de Vigotski, insiste en que las diferencias entre el lenguaje oral y escrito surgen del modo de producir ambos discursos, concretamente subraya dos diferencias:

■ Hablamos con más rapidez que al escribir.

■ En lo cual, el sujeto comparte el contexto situacional con el hablante; en tanto que en la comunicación escrita el contexto inmediato desaparece.

La implicación, sostiene Chafe, es que la velocidad de producción oral se aproxima a la del pensamiento, lo que impide un control riguroso del proceso de producción. Por el contrario, la escritura por ser más lenta permite que nuestro pensamiento vaya por delante de la expresión simbólica, así al plasmar una idea se puede considerar cómo continuarla, completarla o modificarla. El discurso oral tiende a ser más fragmentario. Las oraciones escritas tienen un medio de 11 palabras, mientras que las orales solo 7 y generalmente carecen de conectivas (a excepción de la conjunción "y").

El discurso escrito, por su parte, muestra diversos mecanismos para facilitar su integración, como el uso de adjetivos o de cláusulas de complementación.

En conclusión, la distinta velocidad de producción da lugar a ciertos rasgos observables de ambas modalidades: lo oral es fragmentario y lo escrito es integrado. El dominio del lenguaje escrito requiere del desarrollo de estrategias específicas.

Para Bereiter y Scardamalia (cit. en Paralbo: 1998), la producción escrita es más compleja y exigente cognitivamente que la oral. Sus principales argumentos son: una producción oral se cumple dentro de un contexto interactivo en el que los interlocutores se ayudan mutuamente para:

- * Exponer la información del momento
- * Cambiar de tema
- * Indicar los temas ya mencionados
- * Mantener la meta de la comunicación
- * Señalar los asuntos que faltan aún por comunicar

Todas estas ayudas desaparecen en la composición escrita donde el escritor debe producir solo.

La expresión escrita no sólo es una actividad más difícil que la conversación oral sino que es una tarea radicalmente distinta.

Referente a la comprensión, el lenguaje escrito señala nuevas competencias referidas a la necesidad de proceder a una lectura muy atenta a las claves lingüísticas que dan orden y continuidad a las ideas, a la vez que una lectura muy apegada al texto.

Concluyendo, esta hipótesis de la discontinuidad sostiene que:

- * Existen diferencias intrínsecas entre el lenguaje oral y escrito.
- * La aparición del lenguaje escrito dio lugar a un gran cambio histórico en la humanidad.
- * La adquisición del lenguaje escrito supone un cambio en el desarrollo humano.

La posición contraria a tal hipótesis objeta que hay situaciones en las que coexisten características de lo oral y escrito. Tannen (cit. en Peralbo, 1998:109) sugiere que las peculiaridades de ambos surgen del hecho de que el emisor se centra en las relaciones con sus interlocutores o con el contenido de su escrito.

Según Tannen, en lo oral importa el hecho de hablar uno con el otro es decir, establecer una relación; lo que se dice tiene solo un valor secundario. Lo importante es el metamensaje. Por el contrario en la comunicación escrita importa el contenido primariamente.

Cuando el discurso reside en la interacción se espera que la comprensión dependa del contexto inmediato requiriendo también de la contribución del interlocutor.

Si el discurso está centrado en el mensaje, la comprensión no puede apoyarse en un contexto inmediato y los interlocutores tienen nuevas posibilidades de suplir por sí solos informaciones ausentes. Por esta razón, el texto oral o escrito debe ser explícito y coherente. Entonces parece explícito que lo apropiado es referirse al modo de utilizar el lenguaje.

Stanovich (cit. en: Peralbo, 1998:110) retorna a la polémica analizando los efectos que tiene en nuestra sociedad alfabetizada el leer poco o mucho y ofrece datos sobre hechos de personas expuestas más a lo impreso que desarrollan habilidades lingüísticas (vocabularios, información, etc.) aspecto que debe tomarse en cuenta a favor del lenguaje escrito en el desarrollo cognitivo.

I.3.4. La escritura: su evolución

Los estudios de Gertrude Geldreth (Ferreiro, 1998) pionera del estudio de la escritura aseguran que desde los tres años de edad, los niños/as muestran una tendencia creciente hacia la dirección horizontal y vertical en los trazos dibujados.

Ferreiro y Teberosky, desprenden conclusiones importante de sus investigaciones sobre las líneas ondulantes parecidas a la escritura de los adultos y formas separadas parecidas a las letras de molde o de imprenta (Ferreiro, 1998).

Según estas autoras, en la siguiente etapa los niños/as escriben bajo el supuesto de que los nombres de personas, animales y objetos, deben presentar diferencias objetivas en los símbolos usados; para mostrar esas diferencia, los niños/as cambian la posición del trazo y las formas usadas como el número de símbolos destinados a la representación.

En este nivel los niños/as ya pueden copiar y producir la letra inicial de su nombre. La idea de que las letras representan sonidos es importante en la escritura, por cuanto el niño/a ya llega a la conclusión de que cada forma representa un sonido emitido.

En el primer grado de educación formal es cuando el niño/a capta la correspondencia fonema - grafema, ingresando así al proceso lector. Esta evolución de la escritura es considerada como expresión de los cambios en la forma de conocer y mejor dominio de las habilidades perceptivo-motrices.

En el campo de la escritura hay varios cuestionamientos pendientes:

- * Se relacionan la lectura y la escritura?
- * Son actividades paralelas?
- * Son diferentes pero cada una influye sobre la otra?
- * La lectura - actividad de comprensión - precede a la escritura - actividad de producción?

Siguiendo a las autoras, desde un punto de vista perceptivo motor, las dos actividades son diferentes. En la lectura, la información es captada visualmente y varias letras y/o palabras al mismo tiempo; en la escritura, los movimientos de la mano producen letra por letra dándole un carácter más secuencial y continuo.

La escritura inicial ha sido evaluada como:

- * Diagnóstico individual del niño/a que denota su desarrollo mental.
- * Índice del nivel gráfico que puede realizar el niño/a (a mejor copia del modelo, mejor nivel).
- * Índice de capacidad de concentración infantil (a trabajo más silencioso individualmente cumplido, mejor capacidad de concentración).

Sin embargo, como se observa, tales parámetros ignoran que el mayor valor asignado a la escritura del niño/a debe estar referido a la significación del escrito, para el niño/a y para los demás; dará también un indicador del dominio del grafismo la cantidad de palabras escritas en un límite propuesto.

También es importante destacar que el ritmo de escritura es individual, y el índice de cantidad de palabras escritas en un tiempo "X", es solo apreciativo.

I.4. La Creatividad

Mauro Rodríguez (1997) define la creatividad como "La capacidad de producir algo nuevo y valioso"⁸. Inevitablemente surgen varios cuestionamientos:

- * ¿Qué es lo nuevo?
- * ¿Qué es lo valioso?
- * ¿Qué criterios son válidos para evaluar la creatividad?

Las raíces biopsicosociales de la capacidad creadora indican que como individuo el ser humano crea y potencialmente todos los hombres pueden crear. Esta afirmación encuentra sustento en el hecho histórico de la existencia de tribus primitivas con cultura propia y original.

El juego infantil es otro rasgo demostrativo ya que trasciende la realidad y la transforma. Las capacidades de espontaneidad y curiosidad inherentes al acto creativo, encierran el sentido lúdico de la vida cotidiana.

Como cualidad humana, la creatividad es un hecho psicológico que debe estudiarse desde el punto de vista del sujeto implicado. Solo el hombre es capaz de crear. Todo ser humano piensa, y pensar es relacionar, relacionar y combinar es crear.

⁸ Rodríguez, Mauro, *Manual de creatividad*, ed. Trillas, Mexico, 1997, Pág. 12.

Si los conceptos surgen de las abstracciones de las características de las cosas que son sintetizadas y generalizadas por la mente humana, y si todo está relacionado, entonces, todo pensamiento es potencialmente creativo (Rodríguez, 1997: 55)⁹.

P. Guilford, investigador del tema destaca como factores de la creatividad, la flexibilidad, la originalidad y la viabilidad del pensamiento creativo. Estos factores corresponden al pensamiento divergente o de exploración, la flexibilidad denota la cantidad de variaciones al buscar soluciones de acción, procura la rareza de ideas propuestas (originalidad) apoyadas por la practicidad de los mismos (variabilidad).

Es coincidente con la propuesta de F. Menchen (1998: 73)¹⁰, quien al sustentar su modelo IOE (imaginación, originalidad y expresión) de desarrollo de la creatividad, propone tres vías: multisensorial, ecológica e intelectual.

En el modelo ioeista, la inteligencia, juega un papel fundamental en el proceso creativo y considera a la intuición, la imaginación y el pensamiento como los elementos básicos de la creatividad.

Desde el punto de vista biológico, para complementar las anteriores explicaciones socioculturales, el sistema nervioso evolucionó hasta ubicarse por encima de los reptiles y mamíferos.

⁹ Rodríguez, Mauro, *Manual de creatividad*, ed. Trillas, México, 1997, Pág. 55.

¹⁰ Menchen Bellon, Francisco, *Descubrir la creatividad*, ed. Piramide, Madrid, 1998, Pág. 73.

El hombre posee dos hemisferios cerebrales, cada uno de ellos cumple funciones específicas. El hemisferio izquierdo controla el lado derecho del cuerpo y es responsable del pensamiento lógico; el hemisferio derecho controla el lado izquierdo y procura el pensamiento creativo. El izquierdo elabora el raciocinio y el discurso verbal. El derecho pone en acción la fantasía, establece analogías y es la base de la inspiración artística. El hemisferio izquierdo coordina los movimientos voluntarios del lado derecho del cuerpo, domina en las personas diestras, trabaja especialmente con las palabras, las secuencias de operación, el análisis, los recuerdos, las clasificaciones, la lectura y escritura, las descripciones y las explicaciones.

En gran medida, la creatividad es construida socialmente y por ello se ubica en el campo de la simbología. Las simbologías creadas por el hombre a través de los lenguajes verbales y no verbales, alcanzan grados de complejidad y riqueza. Para lograrlo el trabajo en equipo fue decisivo. Así el hombre primitivo, ante la necesidad de defensa o trabajo superior a las fuerzas individuales tuvo que inventar algún tipo de señales convencionales para hacer presentes las cosas ausentes (Rodríguez, 1997). La -evocación y la -expresión marcan diferencias sustanciales con otras especies animales, pues el hombre posee dos vías para contactarse con las cosas: la simbólica y la directa. Esto explica que la creatividad sea un proceso procedente de la comunicación y el trabajo en equipo.

Guilford sostiene que el pensamiento convergente o evocativo busca llegar a puntos ya conocidos semejantes a un paquete ya existente. Este pensamiento es el que más se desarrolla en el sistema escolar facilitando la acumulación de información y es el que está mas relacionado con la

creatividad. Conviene destacar que si bien la creatividad se ubica en el campo cognitivo, ésta sea "una propiedad del hombre total, es un conjunto de actitudes ante la vida, involucra cualidades no solo cognitivas, sino también emocionales y sociales" (Ibíd: 57).

La afirmación de E.P. Torrance, es taxativa al respecto. "una represión impuesta y prolongada de las necesidades creativas de la persona puede conducir a un verdadero colapso de la personalidad" (Ibíd: 59).

I.4.1. La personalidad creativa

Por considerar de gran apoyo al presente trabajo y sobretodo a la etapa propositiva, seguimos con Mauro Rodríguez quien hace referencia a las características de la personalidad creativa, con la salvedad que no toma como paradigma, sino, como referencias de las características que deben ser estimuladas en el niño/a para que logre un desarrollo pleno.

Como características cognoscitivas cita el autor (Rodríguez, 1997), la percepción basada en la observación a la que sigue la intuición como percepción interna e instantánea, pues el manejo de datos es casi instantáneo. Dicha información (la proveniente de la percepción y la información) es modificada por la imaginación y a veces identificada como fantasía.

Es importante que se manifieste la capacidad crítica a través de la apertura a nuevas ideas, diferencias de opinión, es decir, lo contrario a recepción pasiva.

Los estudiosos de la creatividad, citados anteriormente, otorgan un valor especial a la curiosidad o flexibilidad mental que es una capacidad que se aprende.

La actitud de cuestionamiento permanente que resulta una conjugación de las anteriores capacidades (percepción, observación, intuición, curiosidad y criticidad) según estudiosos del tema, puede ser la base de los grandes descubrimientos de la historia de la Humanidad.

I.4.2. Características volitivas

Según Ortega y Gasset, "la división más radical que cabe hacer en la Humanidad consiste en dos clases de criaturas, las que se exigen mucho y acumulan sobre sí mismas dificultades y deberes y las que no exigen nada en especial, sino que para ellas vivir es ser en cada instante lo que ya son sin esfuerzo de perfección sobre sí mismas, boyas que van a la deriva" (En, Rodríguez, 1997)¹¹.

En este pensamiento, Rodríguez Estrada ubica el potencial volitivo manifestado a través de la tenacidad en las acciones, entendida ésta como esfuerzo y constancia que ayudarán a vencer las dificultades y superar los fracasos y las frustraciones.

I.4.3. Características afectivas

Ocupando un lugar de preferencia, está la autoestima, entendida como valoración que el niño/a hace de sí mismo en relación con los demás y comprende el rechazo o aceptación que siente por su propia persona. Los niños/as que desarrollan una

¹¹ Rodríguez, Mauro, *Manual de creatividad*, ed. Trillas, México, 1997, Pág. 62.

autoestima positiva son activos, extrovertidos y se mueven en el margen de la igualdad. De este modo el desarrollo de la autoestima infantil debe ser una meta preponderante del proceso educativo porque es el soporte motivador del aprendizaje auténtico, favorece la atención, la concentración y da lugar a la creatividad.

El educador tiene como tarea básica estimular el desarrollo afectivo del niño/a constituyéndose en elemento esencial de sus funciones. Dicha tarea debe cumplirse paralela al ingreso y estudio del infante en el ambiente escolar, eliminando progresivamente sentimientos de inseguridad, ansiedad, frustración, evitando así la formación de ideas de subestimación.

La Escuela de Educación Popular del Perú (Equipo de Derechos del Niño: 1995) aporta al respecto con una propuesta de apoyo al desarrollo de la autoestima basada en:

- * Aceptación de sí mismos lo que les permitirá superar las situaciones adversas (marginación social, económica, discriminación de género y otros conflictos familiares y de aula). Está ligada a la confianza y aceptación que perciba en sus entornos.
- * Valerse por sí mismo, o posibilidad de valerse por sí mismo, de solicitar cooperación y/o de darla, es decir, practicar autonomía en su cotidianidad.
- * La afectividad se convierte en el elemento energizador de la vida, la posibilidad de expresarla desarrolla la sensibilidad que en un proceso paralelo e inverso estimula la capacidad de comunicación que significa a la vez guardar consideración por los semejantes, practicando el sentido de reciprocidad.

I.4.4. Facilitadores y obstáculos de la creatividad

La creatividad se manifiesta como un rango de la personalidad en un combinado dinámico entre la herencia biológica y el ambiente. Para incentivar el desarrollo de esta capacidad, es importante detectar los influjos que actúan favorable o negativamente. En ambos casos se agrupan de la siguiente manera:

Facilitadores - obstáculos

- 1) **Físicos:** La alternancia de períodos estimulantes, con otros de calma y serenidad que posibilitan la asimilación, la sedimentación y la incubación, por el contrario un ambiente estático, monótono y muy calculado actúan negativamente.
- 2) **Cognoscitivos:** Favorables cuando en el ambiente familiar y/o escolar existan intereses culturales y tolerantes a la diversidad científica e ideológica. El predominio de dogmatismos, tradicionalismo, escepticismo crónico permanente a lo nuevo, actúan como obstáculos a la creación.
- 3) **Afectivos:** Son incentivadores si constituyen sentimientos de confianza, seguridad y aceptación de sí mismos.
Son negativos si congelan la creatividad, la inseguridad, el miedo a equivocarse, límites autoimpuestos (yo no soy creativo, crear es

rebelarse), sentimiento de hastío en el trabajo "si el trabajo pierde la emotividad del juego, se vuelve opresivo" (Rodríguez, 1997).

- 4) **Socioculturales:** Sociedades que originan espacios de vitalidad y estimulación. Asignar responsabilidades en forma gradual es fuente de creación. Por el contrario, "la monotonía disminuye en el individuo la capacidad de resolver situaciones nuevas, pierde su estabilidad mental." (Ibíd).

I.5. El Color

Vivimos en un universo luminoso y es a través de la vista que podemos percibir toda la gama de coloraciones que se expresan en la naturaleza. Thomas Young, en el siglo XIX, estableció la base psicofísica de las sensaciones de color que acompañan a los estímulos luminosos. "Como es imposible creer que en cada punto sensitivo de la retina contenga un número infinito de partículas, cada una de ellas capaz de vibrar al unísono con cada ondulación posible, es necesario suponer que el número está limitado a los tres colores principales" (Cohen, 1997:31)¹².

Los colores básicos o primarios a que hace referencia Young son el verde, azul y rojo, pues con la luz que irradian se obtienen todos los demás colores (Lo sé todo, 1974: 132).

¹² Cohen, Joseph, *Sensación y percepción visuales*, ed. Trillas, Mexico, 1997, Pág. 31.

El físico y matemático Isaac Newton, al estudiar el espectro prismático sostuvo que: "algunos colores afectan a los sentidos con más fuerza" (Cohen, op, cit: 32). La diferencia de brillantez en los colores es atribuible a la diferencia de luminosidad de los estímulos.

Conviene aquí aclarar los términos de brillantez y luminosidad utilizados.

La psicología experimental utiliza la palabra radiante para describir la intensidad física de los estímulos visuales, en tanto que la intensidad psicológica será descrita como brillantez.

Es importante observar brevemente las concepciones de Young y Clerck Maxwel referentes a la visión del color:

Young buscó la explicación de la existencia de los tres colores primarios no en el fenómeno luminoso, sino en la naturaleza humana que es la que determina la forma de dichas sensaciones (Cohen, op. cit: 31).

Jean Clerck Maxwel sostiene que: "Toda visión es una visión de color, pues solo observando las diferencias de color se distinguen las formas de los objetos" (Ibíd).

Así, las diferencias de brillantez como otra diferencia de color y al no ser posible describir las sensaciones subjetivas propias de cada observador, la ciencia del color debe considerarse esencialmente como una ciencia mental.

Para Young el flujo radiante (la luz como energía física) se transforma en una cantidad luminosa interpretada psicológicamente como brillantez.

I.5.1. Las sensaciones

La brillantez o intensidad de la sensación está en la luminancia como correlato psicológico, pero la relación no es lineal.

Albert Munsell, maestro de arte en Boston, publica en su *Libro de color de Munsell* (1905), una taxonomía para las sensaciones del color. De acuerdo con este sistema, toda sensación de color puede definirse con base a tres atributos.

- El matiz referido propiamente de la sensación de color. Es una cualidad que permite distinguir una gama de colores de otra. Es una cualidad de coloración distintiva de un objeto o una superficie. El matiz depende de la longitud de la onda mayor o dominante de un estímulo compuesto.
- El valor es la claridad u oscuridad de una sensación de color. Son aquellas cualidades llamadas en términos familiares luces y sombras. El valor (brillantez) depende de la luminancia del estímulo.
- La intensidad del color es la fuerza o debilidad de una sensación de color. Según Munsell la intensidad de color "es una cualidad que denota su grado de desviación respecto de un gris del mismo valor" (1905).

De este modo, la intensidad del color depende generalmente de la homogeneidad del estímulo. Las sensaciones cromáticas son las que tienen matiz. Las sensaciones de color que sólo tienen color son acromáticas (negros, grises y blancos).

Las sensaciones de color están influenciadas por muchas variables que sufren modificaciones y cambios por:

- El ajuste visual que se produce cuando la retina aumenta su sensibilidad (cuando está expuesta a la oscuridad se adapta a la ausencia de luz), y la disminuye cuando está expuesta a la luz (de adapta a la luz).
- La fusión de colores que se produce cuando las sensaciones de dos estímulos de color no mezclados físicamente pero cercanos en el espacio o en sucesión temporal son iguales a su mezcla aditiva.
- El tamaño de la retina y su localización en los fenómenos de color.

Las sensaciones de color dependen de la región y de la extensión de la superficie retiniana estimulada; es decir, un estímulo cercano grande sobre la retina central provoca una sensación de color diferente a la sensación de color de un estímulo lejano idéntico (pequeño sobre la retina central), o sea, el tamaño de la retina modifica las sensaciones de color.

I.5.2. Los nombres de los colores

Las investigaciones de Cardona (1990) están dirigidas a comprender las relaciones entre lenguaje y cultura, lengua y pensamiento. Intenta descubrir construcciones lógicas en las que los medios de la lengua se emplean en forma ingeniosa y admirable. busca unificar la diversidad de datos y de interpretaciones, destaca que el hombre es el objeto social al que tiene que referirse toda investigación, a sus mecanismos mentales, a su modo propio de situarse en su ambiente específico.

Hjelmslev (Ibíd) muestra que cada grupo humano recorta de manera arbitraria el espectro cromático. Sostiene que la lengua posee nombres de colores y que cada color recubre una porción del espectro. El ojo humano está en condiciones de distinguir un número elevado de colores (millones en laboratorios), luego el espacio disponible para la variación intercultural es muy amplio.

Esta investigación debe su popularidad por constituirse en un ejemplo de sistema arbitrario de dividir el espectro adaptándose a la realidad del contexto natural y del nivel tecnológico de la comunicación.

En 1969 Berlín y Kay publican un trabajo sobre etnolingüística. Usando el concepto "término de color básico" (Ibíd), demuestran que cada lenguaje llega a sus propios términos en lo referente al color de una serie finita de 11 miembros: blanco, negro, rojo, amarillo, verde, azul, marrón violado, rosado, anaranjado y gris.

Hay lenguas que usan todos estos nombres, como el inglés, y otras que solo emplean dos o tres, como el grupo Dani de Nueva Guinea.

Siguieron otras investigaciones que demostraron que los colores focales son más fácilmente perceptibles, nombrables, reconocibles y, en general, son más "vistosos".

Berlín y Kay muestran que cada sujeto reconoce dentro de una variación de matices el que representa mejor "su rojo, su verde".

Heider Rosh verificó su hipótesis acerca del grupo Dani de Nueva Guinea referente a la existencia de una universal perceptiva y no de un universal lingüístico.

La vida humana se basa en el mismo mecanismo (sensibilidad al negro, al blanco, rojo/verde, amarillo/azul), dando lugar a la sensación como respuesta a un estímulo, obteniéndose que la terminología referente a los colores sea universal ya que refleja un sistema visual universal).

Las comunidades andinas muestran preferencia por determinados colores de acuerdo al uso que darán al objeto elaborado. Así, el grupo Jalq'a de Potosí que en sus orígenes están unidos a los Tarabuco, en la actualidad muestran grandes diferencias en las figuras y el colorido en la elaboración de tejidos.

Siguiendo a los antropólogos del Sur Andino ASUR (Cereceda, 1998) destacamos los elementos sensibles que construyen la imagen de los pallay (dibujos) Jalq'a.

Los diseños expresan dos concepciones:

- * Del espacio continuo, que puede ser sin segmentación ninguna o un amplio espacio central pero sin elementos de separación. Las combinaciones de tonos son armoniosas y producen una sensación difusa de unidad. Las figuras son semejantes en todos los espacios planteando una relación ambigua entre fondo y figura.
- * El cromatismo. Los tonos de los colores Jalq'a son seleccionados para producir dos efectos:

- De encuentro de los colores.- Los tonos aunque distintos deben producir la ilusión de unión, de semejanza, expresado en dos maneras: los tonos tienen que "regir" y "deben encontrarse". Un color "rige" cuando reúne a otros dos. Dos colores "se encuentran" cuando uno tiene algo del otro: un naranja intenso y oscurecido tiene algo de azul con el que se entrelaza. El cromatismo Jalq'a evita el contraste.

- De oscurecimiento.- Los diseños Jalq'a no tienen blanco ni amarillo ni tonos claros: celeste, rosados, pálidos, verde agua, ni tonalidades mate: café claro, grises claros, es decir todo aquello que recuerda la luz.

El encuentro de los colores como la oscuridad dificultan la captación de la imagen, revelando la intención de dificultar, intencionalmente la percepción.

Los rasgos sensibles: confuso, continuo, oscuro, sugieren mensajes (Ibíd), por ejemplo de secretos mundos antepasados, de muertes, del sueño, de espacios de dioses subterráneos, un mundo que no se ofrece a la plenitud de la mirada, no precisa de nosotros para ser lo que es.

I.5.3. El significado de los colores

En la vida de nuestros antepasados predominaban dos factores importantes e incontrolables, "el día, la noche, la oscuridad y la luz".

Por la noche el hombre se retiraba a su morada, cueva o árbol y descansaba hasta el día siguiente en que comenzaba nuevamente su actividad de caza o pesca.

La noche implica inercia, reposo, disminución de la actividad metabólica y glandular por el contrario, el día ofrece la posibilidad de la actividad y un incremento en la actividad orgánica que propician energía y estímulo.

A este cuadro se asocian el azul oscuro del cielo nocturno y el amarillo claro de la luz del día.

Ahora bien, la noche y el día, fenómenos de la naturaleza, son independientes de la voluntad humana, pero al contrario, gobiernan la vida humana y por ello sus colores son heterónomos. En cambio en la vida del cazador predominaban las actividades de pesca, caza, defensa, ataque, todas destinadas a la autoconservación y ligadas al rojo y verde, todas estas acciones estaban bajo su control, llamadas por eso autónomas o autorreguladoras.

Del mismo modo como los hombres aprendieron hace mucho tiempo a manifestar mediante expresiones externas su estado interior, también las imágenes sirven de expresión interna de nuestros sentimientos.

El hombre simboliza con el color negro el dolor, el luto; con el blanco la alegría, con el azul la calma, la insurrección con el rojo.

Las imágenes seleccionan determinados elementos de la realidad y combinándolos responden al estado de ánimo personal. (Vigotski, 1996:21).

II. SECCION PROPOSITIVA

II.1. Introducción

La comunicación es, indudablemente, el medio de aproximación interpersonal por excelencia. La facilidad de cumplirla y sostenerla proporciona a los interlocutores la satisfacción de expresarse ampliamente.

El proceso formativo de los primeros años escolares, sobre todo, debe proporcionar al niño/a las facilidades para la aproximación espontánea a procesos comunicativos como la escritura y la lectura convencionales.

Para ello, el enfoque inicial deberá cumplirse siguiendo la concepción pedagógica de libertad, evitando limitar al niño/a a una acción únicamente reproductiva, estimulando su accionar hacia la producción creadora o combinadora, reelaborando elementos de experiencias vividas.

De la práctica pedagógica cumplida bajo estas premisas y en el afán de responder a permanentes cuestionamientos acerca de cómo mejorar la tarea docente, surge la iniciativa de hacer del color el instrumento que vivifique la actividad escolar, a la par de constituirse en un elemento que incita a crear.

II.2. Marco referencial

Con base en las premisas anteriores, se realiza una experiencia pedagógica informal aunque no empírica precisamente por los principios conceptuales que la sustentaron.

La experiencia pedagógica presentada a continuación se cumplió con niños/as de instituciones educativas urbanas de la ciudad de La Paz; Unidad Educativa "San Andrés", institución de convenio entre el Estado Boliviano y la Universidad Mayor de San Andrés y la Unidad Escolar "Latinoamericana" de carácter privado.

El lapso de aplicación fue desde 1995 hasta 1999, abarcando 1° a 5° grados de nivel Primario, permitiendo el seguimiento de logros individuales y la irradiación en otras áreas de conocimiento. El trabajo se refiere solo a la experiencia de 1er. Grado, el grupo estuvo conformado por 34 infantes (20 niños y 14 niñas), con edades de 5 a 6 años y con un seguimiento hasta los 11 años.

Esta experiencia tuvo como base metodológica el Método Ecléctico por considerarlo el más apto para el desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la escritura y lectura iniciales. Las consideraciones específicas sobre este método se encuentran en el Anexo 1.

II.3. Motivación: posicionamiento docente

En el entendido que todo símbolo, todo gráfico que permita al niño/a exteriorizar pensamientos, inquietudes, expectativas y que pueda comunicarlos a los demás, se constituyó en una forma importante de lenguaje en un momento en que es exigencia social la capacidad para adquirir nuevos conocimientos asegurando éxito en el desempeño intelectual, afectivo y escolar.

El método elegido para propiciar el aprendizaje de la escritura-lectura convencionales fue el ecléctico por proporcionar variedad de experiencias compartidas, permitir menos tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de la lectura, facilitar el reconocimiento del grafismo desprendido por onomatopeyas, llevarlos al mundo de la fantasía a través de cuentos como portadores de la significación de la letra pertinente, etc.

La expresión gráfica permitió a estos niños/as apropiarse de la realidad a través de las formas. De este modo se favoreció el sentido gráfico, la imaginación, la representación simbólica, la expresión creativa, el uso de colores y la actividad lúdica; es decir, se creó el ambiente favorable para el desarrollo integral de los niños/as de dicho grupo escolar.

II.4. Estrategias de abordaje

Físicas: Creación de un ambiente favorable al aprendizaje. Organización del aula con espacios destinados a Lenguaje donde se encontraban revistas, libros, cuadros, periódicos.

El escondite, un espacio apartado para el niño/a que prefiera leer o escribir allí.

En el espacio de Matemáticas se dispusieron cajas con diferentes formas; cubos, cilindros, esferas.

Numerales hechos de plastofomo, bolas, maíces botones, cordeles de diferentes colores, alambres, instrumental geométrico, revistas, periódicos.

El espacio para Estudios Sociales y Ciencias Naturales presentaban plantas, flores, animales disecados y cuadros.

Los arreglos de las paredes del aula fueran renovados periódicamente al igual que los estantes de cada espacio para evitar la monotonía en el manejo de los materiales didácticos.

II.4.1. Responsabilidades asignadas

Periódicamente cada niño/a debía cumplir tareas asignadas, delegadas o voluntarias.

Todos los niños/as realizaron estas tareas en algún momento del año escolar:

- * Cuidar, regar, quitar hierbas de los maceteros.
- * Ordenar el estante que le tocó en sorteo.
- * Repartir materiales de trabajo.
- * Casi al finalizar el año, pasar lista de asistencia.
- * Recoger cuotas, distribuir informes, etc.

II.4.2. Estrategias de actividad pedagógica y recreativas

Orientación del aprendizaje de escritura-lectura:

- * Se ubicaba a los niños/as en semicírculo; en sus pupitres o en el patio.
- * Se realizaba una presentación enfática del cuento con ayuda del material pertinente: láminas, títeres, marionetas, objetos adecuados: globos, cornetas, frutas.

- * Luego se solicitaba a los niños/as la reproducción del cuento en forma oral, mímica, individual o colectiva, enfatizando la onomatopeya para desprender el sonido, la letra.
- * Posteriormente se pasaba a la demostración de la grafía modelo y la descomposición en sus elementos constitutivos.
- * Del mismo modo se procedía a la formación de sílabas acortando cada vez mas la pronunciación hasta unirla directamente con las vocales y formar sílabas con adecuada dicción y entonación expresiva con el fin de que el niño/a guste de la palabra oral.
- * Se utilizaba el cuaderno de trabajo para la escritura del sonido, de la letra y de palabras u oraciones.
- * Principalmente, se usó lápices de color para la escritura de rasgos, de letras y, coloreado de los gráficos existentes y otros hechos por los niños/as. Este momento es considerado de gran importancia porque favoreció la creatividad ya que se creó en el aula el ambiente propicio. Por ejemplo, disminuyó la formalidad y mas bien se destacó la cooperación y el diálogo. A veces el aula adquiere una tonalidad de feria, de fiesta colorida, no sólo por la presencia de lápices o pasteles sino porque al calor del entusiasmo los niños/as se despojaron del uniforme escolar propiciando expresiones de alegría y libertad. La educadora asistía a los que solicitaban ayuda, alentó y felicitó por los trabajos realizados.
- * Un índice de la satisfacción al trabajar en esta forma fue la permanencia voluntaria de los niños/as a seguir con su trabajo a pesar del sonido del timbre de recreo escolar.
- * La pregunta fue establecida como recurso lingüístico de ampliación en el uso de puntuaciones ortográficas; de

elaboración de cuestionamientos, de construcción gramatical; de saber escuchar para poder preguntar. (Formular preguntas a funcionarios en las visitas realizadas, la narración, etc.).

- * Dramatizaciones que se originaron luego del relato del cuento o situaciones múltiples. En esta actividad interesó sobre todo el papel del lenguaje oral unido al gestual que en esta actividad van paralelos en la intencionalidad de significar algo.
- * Pantomima. Al principio la maestra fue intérprete de la escena o escenas mostradas; muy pronto actuaron los niños/as. El ejercicio buscaba que luego de la representación el público cuente, narre, exprese lo visto, aclame, aplauda.
- * La narración se considera una actividad rica en expresión oral que permite al infante dar lugar a la imaginación y la creación literaria, a la expresión emocional enfática y organizada de su discurso narrativo. La culminación de esta participación adquirió variadas formas; gráfica, dramatizaciones, viñetas, preguntas y respuestas. De este modo, la producción literaria que se inició con la narración oral, continuó con la escrita para concluir con la dibujada.
- * A intervalos prudentes se realizaron actividades dinámicas que propiciaban experiencias de observación y descripción las que hoy por hoy son desvalorizadas por el tiempo que los niños/as pasan frente al televisor. Algunas de ellas fueron:
- * Visita al zoológico con observación dirigida o espontánea a las características de los animales, del lugar, de sus costumbres. En esta visita así como en otros museos, parques, teatros, radios, canales televisivos, etc., se alentaban comportamientos de respeto a funcionarios, al

lugar, a los animales, a sus compañeros, a los transeúntes, etc. En el mismo lugar se propiciaba la curiosidad, los juegos y en general la interacción.

- * Promoción del diálogo, la conversación, el trabajo grupal, etc. con la perspectiva de enriquecer la expresión verbal, el respeto a la participación: escuchar, hablar, interpretar consignas grupales.
- * Las visitas persiguieron el objetivo de observaciones y descripciones del mundo físico y así como las estructuras lingüísticas utilizando adjetivos a los elementos observados.
- * Como resultado formativo se logrará la organización del conocimiento dando a su exposición oral precisión, orden y secuencia.
- * La producción literaria iniciada en forma oral, enriquecida por la variedad de dramatizaciones y representaciones gráficas, complemento de piezas con final abierto que permitió culminar con producciones escritas preferentemente de cuentos y fábulas.

Siguiendo la inclinación individual surgieron trabajos con predominio de texto o gráfico. En ambos casos fue un causal de satisfacción para los niños/as el escribir su nombre como autor de la obra (Ver Anexo 2).

II.5. Expansión del uso de colores a otras áreas del conocimiento

II.5.1. La expresión matemática

Generalmente se encuentran dificultades en el intento de aproximar la expresión matemática al niño/a ya que requiere de altos niveles de formalización del pensamiento lingüístico. A pesar de que el niño/a produce pensamiento matemático desde el

inicio de su proceso de desarrollo, es indispensable para acceder al mundo de la ciencia y la tecnología.

Es sorprendente en este terreno el efecto que tuvieron los colores en la escritura de numerales, signos, gráficos, figuras, cuerpos geométricos y otros códigos matemáticos.

También fue importante insistir en el orden, el tamaño, los espacios en términos, ejercicios etc. de modo que se facilitó la lectura de los mismos y la autocorrección, o corrección grupal de los trabajos.

II.5.2. La orientación sexual

No se redujo a puras verbalizaciones de conocimientos fisiológicos sino como parte del sentimiento de afecto corporal y expresión de la interrelación escolar, familiar e interpersonal.

Ayudó al respecto la expresión gráfica siempre coloreada y concluida con expresión escrita. Procesualmente se alejaron algunos prejuicios y dogmatismos ya que se fortaleció la expresión de la sensibilidad infantil como capacidad cognitiva y creadora a partir de su cotidianidad.

El uso del color en la grafía de sus escritos, en la conceptualización de género y salud en la realización de sus tareas escolares, en su persona; alejó algunos comportamientos agresivos.



II.6. Formas de evaluación

- * Se otorgó sumo valor a la escritura con significación social para el propio niño/a y para los demás antes que la calidad de los rasgos.
- * La riqueza expresiva gráfica u oral, otorga indicios sobre los logros educativos.
- * Se aplicaron observaciones espontáneas, como otro instrumento de aproximación apreciativa.

II.7. Sugerencias

De esta experiencia, se concluye que los siguientes elementos pueden habilitar un desarrollo educativo cualificado.

- * Crear el ambiente favorable a la creatividad infantil en todo momento y lugar.
- * Aplicar variedad de actividades, lúdicas, recreativas, grupales individuales y colectivas.
- * Felicitar, estimular, alentar a los niños/as por todos sus trabajos.
- * Proporcionarles libertad de movimiento físico, emocional y cognitivo en sus producciones.
- * Dejar a su criterio la selección de colores a usar.
- * Incrementar su autoestima estableciendo normas de respeto y aceptación de todos y a todos.
- * Tener como premisa que el educador(a) debe incitar al niño/a a leer y escribir el mundo, y que el aula escolar puede convertirse en ese espacio excepcional donde existan muchas posibilidades de leer, escribir y pintar.
- * Otorgar al error el valor de posibilidades de rectificación más de una vez.

- * Es muy alentador para el niño/a comprobar su propia mejoría. Se aplica tanto en escritura como en lectura y otras áreas.
- * Descartar de la práctica diaria la aplicación de exámenes únicos, preferir controles permanentes y variados que posibilitarán valorar el desarrollo integral, cognitivo, afectivo, que manifiesta el escolar.
- * El desenvolvimiento afectivo debe ser: objeto de observación cuidadosa y sistemática para establecer el desarrollo de la autoestima y de producciones creativas.

III. SECCIÓN CONCLUSIVA

Como puede observarse, tanto la reflexión teórica (Sección Diagnóstica) como la experiencia realizada (Sección Propositiva) configuran un conjunto articulado que responde al objetivo de lograr una educación que potencie las capacidades creativas del niño/a en la búsqueda de una formación integral del ser humano.

En este sentido, el presente trabajo se inscribe en las nuevas corrientes pedagógicas que, en el caso de Bolivia, se expresan en variadas experiencias entre las que se destaca la Reforma Educativa.

La Ley 1565 de Reforma Educativa promulgada en 1994 considera a la lecto-escritura como el primer momento del desarrollo de capacidades y competencias (Bolivia, 1994:8)¹³. Este desarrollo debería, a su vez, tener como trasfondo la promoción de la creatividad (ibíd, 11)¹⁴ que, por su importancia se convierte en política de la Reforma Educativa. Vale decir, la creatividad deja de ser un aditamento alternativo al proceso educativo, tornándose en base de la educación.

Es pues correcto afirmar que, "lo que se pretende es que en el primer ciclo se refuerce, fundamentalmente la autoestima personal, familiar y comunal, así, en otras palabras se trata de fortalecer primero la seguridad individual y la pertenencia a su entorno mas inmediato" (Cajías y otros: 1999, 21).

¹³ Vargas Silva Juan. *Nueva Legislación Boliviana. 1995 - Art. 2do. Fines de la Educación Boliviana.* Pág. 8.

¹⁴ Ibíd. *Objetivos y políticas educativas,* Pág. 11.

Así por ejemplo el acondicionamiento del espacio escolar, (aula) que favorezca el desarrollo del niño es considerado en la reforma a través de los rincones de aprendizaje "que subrayan la importancia de los recursos materiales que incentiven la curiosidad, observación y manipuleo" (ibíd, 20) en una clara preferencia por la creación de espacios lúdicos.

Al respecto es importante recalcar el aporte de María Montessori para quien "los objetos deben de servir principalmente, para ofrecer posibilidades de gratificación" (Montessori, 1991: 35).

De la fundamentación científica hasta la propuesta pedagógica que otorga lugar preferencial al uso del color en la grafía de la escritura inicial convencional, se concluye que:

- * La educación, ha sido siempre motivo de investigación y estudios por parte de pedagogos y científicos que buscan superar las limitaciones de los métodos pedagógicos en general.
- * En su generalidad, el nivel pre-escolar ofrece al niño/a posibilidades de desarrollo cognitivo afectivo al posibilitar el uso de materiales variados en colores, textura, formas, etc.
- * El ingreso al nivel Primario representa para él infante una brusca ruptura en metodología, medios de trabajo y poca consideración a su personalidad, además de ignorar generalmente, la crisis que le provoca este ascenso en el sistema escolar.
- * Un ambiente acogedor, afectivo, brindado por la institución escolar alejaría temores infantiles que surgen o se presentan en este difícil momento en la vida de los niños/as.

- * El juego debe ser la base del proceso del desarrollo intelectual, social y emocional estimulado por la interacción del niño/a con su entorno.
- * La lectura es un proceso de apropiación del conocimiento y conlleva la creación y expresión de juicios y valores.
- * El mayor valor de la escritura convencional viene dada por la significación que le asigna el niño/a sobre la calidad de rasgo, preponderante en el sistema educativo tradicional.
- * La creatividad surge del pensamiento divergente y se manifiesta en la creación de algo nuevo y valioso para el creador. Los niños/as crean y recrean constantemente.
- * Destacar las formas de las letras con diferentes colores estimula actos creativos en la escritura convencional e incentiva la lectura.
- * La capacidad creadora se fundamenta en el desarrollo de la autoestima infantil que valora su autonomía.
- * La acción propositiva se centra en el uso de colores en los diferentes trabajos escolares incentivando las producciones artísticas de los niños/as lo que incide en la atenuación de comportamientos agresivos y por el contrario suele proporcionar satisfacciones que aumentan la autoestima.

Todas estas sugerencias implican, sin embargo, una formación docente que habilite a maestros y maestras a un ejercicio de la docencia como un espacio de la promoción de la creatividad infantil. Considerando que la formación docente no es objeto del presente estudio, sin embargo, nos permitimos proponer:

- * Enriquecer la formación docente en el área de la psicología con énfasis en la creatividad, el juego y la autoestima no como elementos secundarios o alternativos sino como base del trabajo docente.
- * Tanto para los profesores en servicio como los que actualmente se forman en los Institutos Normales del país, promocionar su propia autoestima a través del juego y la creatividad. Entendemos que solamente un docente que valoriza en su propia vida y ejercicio profesional, comprenderá el espacio lúdico, el valor que tiene el impulso a la creatividad en el desarrollo integral de niños y niñas.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ABAGNANO, N. y VISALBERGHI, A.
1974 Historia de la Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.
- BUSTAMANTE, Guillermo Z. y JURADO, Fabio
1997 Entre la lectura y la escritura. Bogotá: Magisterio.
- CAJÍAS, Fernando y otros.
1999 La Enseñanza de la Historia: Bolivia. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- CANOVA, Francisco
1994 Psicología evolutiva del niño (6 a 12 años). Bogotá: San Pablo.
- CARDONA, Giorgio Raimondo
1990 Los lenguajes del saber. (fotocopia)
- CERECEDA, Verónica, DÁVALOS, Jhonny y MEJÍA, Jaime
1998 Los diseños textiles Tarabuco y Jalq'a. La Paz, ASUR.
- COHEN, Joseph
1997 Sensación y percepción visuales. México: Trillas.
- CHATEAU, Jean
1959 Los grandes pedagogos. México: Fondo de Cultura Económica.
- EQUIPO DE DERECHOS DEL NIÑO
1995 Escuela de Padres: La autoestima de los niños. Lima: Amnistía Internacional, 1995.
- ESPEJO, Alberto
1994 Lenguaje, pensamiento y realidad. México: Trillas.
- FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO, Margarita (compiladoras)
1998 Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. - - 14 ed. - - México: Siglo XXI.
- FURTH, Hans
1974 Las ideas de Piaget, Su aplicación en el aula. Buenos Aires: Kapeluz.

- LOWEN, A.
1982 El miedo a la vida. México: Lasser Press.
- LUSHER, Max,
1997 Test de los colores. - - 7 ed.- - Barcelona: Paidós.
- MENCHEN, Francisco
1998 Descubrir la creatividad. Madrid: Pirámide.
- MONTESSORI, Mario
1991 La educación para el desarrollo humano: Comprendiendo a Montessori. México: Diana.
- MOOR Paul
1997 El juego en la escuela. Barcelona: Herder.
- MOYLES, J.R.
1999 El juego en la educación infantil y primaria. - - 2 ed.- - Madrid: Morata.
- NEGRET, Juan Carlos y JARAMILLO, Adriana
s/fecha Propuesta pedagógica constructiva. (fotocopià).
- PAPALIA, Dianne y WENDKOS, Sally
1993 Desarrollo Humano. Bogotá: Camargo.
- PERALBO, Manuel
1998 Desarrollo del lenguaje y cognición. Madrid: Pirámide.
- PIANTE, Jean
1995 La construcción de lo real en el niño. México: Grijalbo.
- RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro
1997 Manual de creatividad. México: Trillas.
- SMITH B., Carl y DAHL, Karen
1995 La enseñanza de la lecto escritura. Un enfoque interactivo. Madrid: Gráficas Rógar.
- TALAVERA, María Luisa y otros
1988 Búsqueda de alternativas a la deserción escolar del ciclo básico en Bolivia. La Paz: CEBIAE.

VARGAS SILVA, Juan
1995 Nueva Legislación Boliviana. La Paz, sin
editor.

LO SÉ TODO
1974 Lo sé Todo: Enciclopedia Visual. Barcelona:
Bruguera.

ANEXO 1

EL METODO ECLÉCTICO BOLIVIANO

Revisando la historia pedagógica boliviana encontramos que en la década de 1950 se aplicó con carácter experimental el Método Ecléctico Boliviano, estructurado bajo la dirección técnica de asesores de la UNESCO, en una unidad educativa de la ciudad de La Paz. Seifert señala como características del método en cuestión (Seifert 1959:9)¹:

- * Conjuguar principios pedagógicos tales como el globalizador, fonético, analítico y sintético.
- * Considerar las realidades humano y lingüística regionales.
- * Iniciar el aprendizaje básico con la escritura en lugar de la lectura, en atención a que las personas que escriben necesariamente leen y no así a la inversa.
- * Poner énfasis en el niño/a y su idioma considerando los factores vivos, centrales del proceso de lecto-escritura.
- * Ahorrar tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de la lectura que es consecuencia de la asimilación y práctica de la escritura.
- * Dar a los trazos iniciales contenido ideológico y psicológico.

¹ Seifert, Alcira, *Manual del maestro boliviano. El Método Ecléctico Boliviano*, ed. Talleres gráficos Gutemberg, La Paz, 1959, Pág. 9.

En un acercamiento crítico al Método Ecléctico podemos decir que en el aprendizaje de la lecto-escritura, desde principios del siglo XX, se han aplicado los llamados métodos tradicionales, que son bien definidos y sistemáticos.

Podemos agruparlos, según el punto de partida del proceso, en métodos sintéticos (enseñan nombres, sonidos de las letras o sílabas y posterior combinación, hasta formar palabras y frases), porque enfocan el proceso de las partes al todo. Entre ellas está principalmente el método fonético.

Otros métodos plantean que el niño/a debe conocer primero las totalidades con significado, sean palabras o frases para, posteriormente, descomponer las palabras hasta llegar a las letras por su nombre y sonido. Son los métodos analíticos, siendo el más conocido el globalizador que trabaja las unidades con significación a través de un cuento, por ejemplo, del que se destaca un elemento fonético onomatopéyico desprendido de alguna situación de la vida o de la naturaleza.

Los métodos tradicionales dividen el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en 3 fases: aprestamiento, al que se refieren todas las bases de motricidad y su coordinación que generalmente se trabaja en el pre-escolar; la fase de lecto-escritura inicial por la que se busca la mecanización de estos procesos y; la fase de lectura comprensiva o lectura propiamente dicha.

A la luz de investigaciones actuales (Negret) podemos señalar las principales limitaciones de los métodos tradicionales:

- * No tienen en cuenta los procesos de construcción de la lengua escrita en el niño/a.
- * Se centran en los primeros momentos en la codificación descuidando los aspectos comprensivos y comunicativos de la lengua escrita.
- * Hacen énfasis desmedido en aspectos parciales como las destrezas motoras.
- * Se evalúan las producciones de los niños/as desde la perspectiva del adulto. Así los errores, más que una fuente de comprensión de los procesos de pensamiento infantil, son penalizados.
- * No promueven la producción y comprensión de textos escritos, ni el gusto o interés hacia la lengua escrita.
- * Ignoran el sentido y la función social y cultural de la lengua escrita al tomar en cuenta un lenguaje artificial con uso exclusivo para el ambiente escolar.

Sin embargo, cada uno de los anteriores puntos contrasta con los argumentos presentados a continuación:

- a) El desarrollo cultural de la Humanidad ha elaborado no solo la lengua hablada sino también la lengua escrita. A través de ella se expresan las regulaciones de convivencia en la naciones, preserva lo vivido e introduce la historia, condensa las emociones y enigmas de los destinos en la literatura, permite el intercambio de conocimientos a través de los libros y periódicos y todo material impreso, posibilita la correspondencia personal o da lugar a una expresión íntima a través de un diario.

La lengua escrita ha sido siempre un medio de expresión y comunicación entre las personas. A pesar de ello, la escuela ha conducido a una mutilación de sus variados sentidos y funciones. La lengua escrita se ha visto reducida y mutilada a un simple ejercicio de codificación y decodificación de sonidos en letras y viceversa, desconociendo el humano y complejo proceso de la lengua escrita.

Los niños/as son capaces de dar significación a cada una de sus producciones ya sea porque la escritura obedece a una previa intencionalidad o porque hecha la grafía surge el interés de asignarle un valor. También existen casos en que el niño/a se niega a dar o reconocer una significación sonora a la letra.

Las sucesivas comprensiones que tienen los niños/as sobre la escritura se presentan, según Juan Carlos Negret y Adriana Jaramillo (Ibíd) desde el nivel presilábico en que el niño/a escribe haciendo grafía ajenas a toda búsqueda de correspondencia con los sonidos que representan, escritura con control de cantidad en que la extensión sonora de las palabras modifica la cantidad de grafías y las escrituras con control de variedad en que la modificación de grafías las representa con letras distintas.

En el nivel silábico el niño/a descubre la clave de la escritura fonética y busca la correspondencia a una parte sonora de la palabra. En este momento no tiene en cuenta el valor sonoro convencional.

El III nivel silábico alfabético permite al niño/a descubrir que la sílaba se puede dividir en sonidos más elementales (fonemas), comienza a representar sílabas con algunas grafías y fonemas con otras.

En el nivel alfabético, descubre la clave alfabética de la escritura y la empieza a aplicar con algunas inconsistencias.

- b) El mundo de hoy exige cada vez mas eficiencia en los procesos de adquisición de conocimientos ya que las comunicaciones nos ponen en contacto inmediato con una inmensa cantidad de información de todos los campos del saber. Por ello es indispensable que la educación escolarizada plantee a los niños/as formas de aprender, en lugar de llenarlos de información inconexa y poco significativa para ellos.

Sabemos que cualquier sistema simbólico que permita exteriorizar lo que se piensa y poder comunicarlo es lenguaje. es la capacidad humana de expresión.

La mayor capacidad de comprensión de los diferentes lenguajes supone mayores posibilidades de adquisición de conocimientos. En este sentido ya no se trata de enseñar a leer letras, sino de leer la realidad circundante y por consiguiente a escribir lo que se piensa de la realidad. Leer es comprender y escribir es crear, pues escribir no es solamente reproducir signos, sino usarlos para materializar el mundo interior, hacer realidad las fantasías, participar los sentimientos, inquietudes, ofrecer nuevas formas de ver y calificar la realidad.

Leer y escribir permite que el no sea lo que él desea ser, y en este "proceso vital el maestro se convierte en un compañero de viaje que aprende con el niño/a y que lo incita a leer y escribir el mundo".

- c) Los métodos fonéticos mutilan la lengua escrita y la reducen a ejercicios de codificación y decodificación de sonidos a letras y viceversa, dibujando, esculpiendo, fonema tras fonema durante largas y tediosas sesiones escolares. Produce lectores aburridos, personas incapaces de expresar sus diferencias.
- d) Son propuestas constructivistas de evaluación y seguimiento la elaboración de carpetas de producciones tomando en cuenta más que las competencias aisladas de escritura y lectura, las relaciones interprocesos.
- e) Las frases estereotipadas y forzadas para ejercitar los procesos estudiados podrán ser renovadas por fuentes que provengan de situaciones vividas por los niños/as.

La variedad de fuentes (literarias, científicas, tecnológicas, etc.), darían un sentido más social y cultural que el de pura codificación y decodificación.

Con referencia a las etapas tradicionales del proceso lectura escritura: aprestamiento, etapa inicial y lectura comprensiva, cabe señalar que desde que en el proceso en que el niño/a se inicia en los garabatos e interpretaciones libres para pasar luego a los textos escritos, no solo existe una intención comunicativa sino también de comprensión e interpretación a la vez que automatiza, codifica, y decodifica letras y sonidos.

Bertha Braslaresky afirma, al respecto "Si el niño/a le atribuye una función simbólica a sus primeros registros, no puede aceptarse la continuidad entre aprestamiento, lectura mecánica y lectura comprensiva. Por el contrario se considera la alfabetización (aprendizaje de la lecto-escritura) como un proceso continuo".

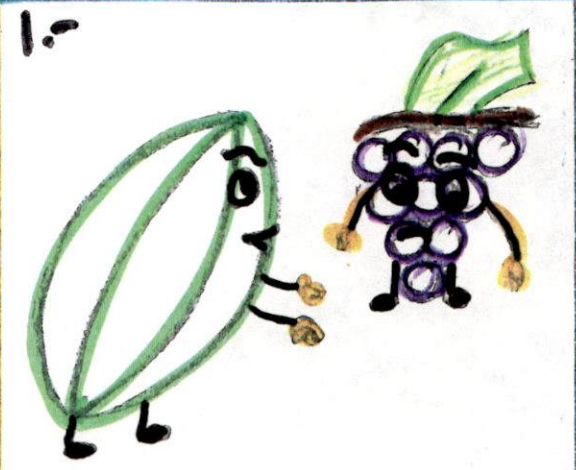
El método ecléctico, incluido en los globales por partir de una totalidad representada por un cuento, permite avanzar del campo cognitivo, al afectivo y al artístico a través de dramatizaciones y otras representaciones que se puedan realizar.

ANEXO 2

Algunos cuentos de niños/as con quienes
se realizó la experiencia

La
 sandía
 y la
 uva

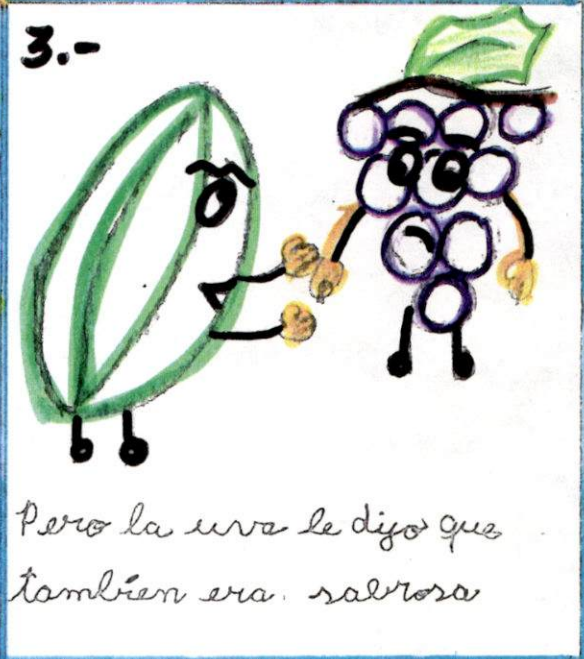
Juan Carlos Romero G.



Había una vez, una sandía y una uva que discutían mucho.



Y la sandía le decía a la uva que era la más rabiosa.



Pero la uva le dijo que también era rabiosa.



Pero nunca terminaban de hablar.

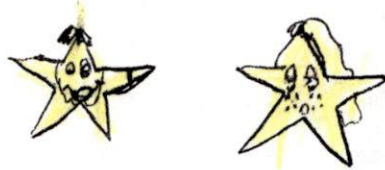


Y nunca, nunca terminaron de discutir.

FIN

Las dos estrellas
de
Pamela Carrión

1- Había una
vez una estre
lla muy lindi
ta y otra muy
fea.



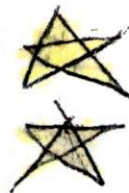
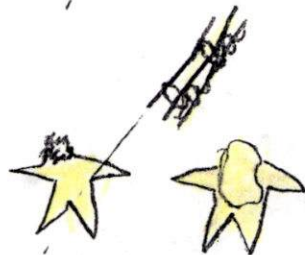
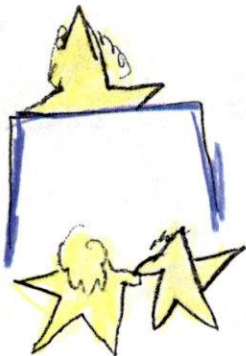
2- La estrella fea se creía
muy linda y la linda
se creía muy fea.

3- Y dijeron cómo
a ir con un juez
para que nos diga
lo que somos.



4- Y fueron donde el
juez "estrella ma
gica". Y les dijo que
la linda era linda
y la fea era fea.

5- Y al fin sabrán
lo que eran.

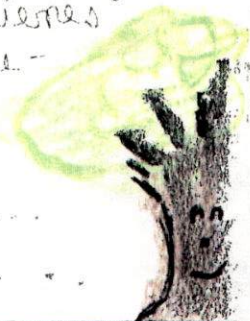


Cuento

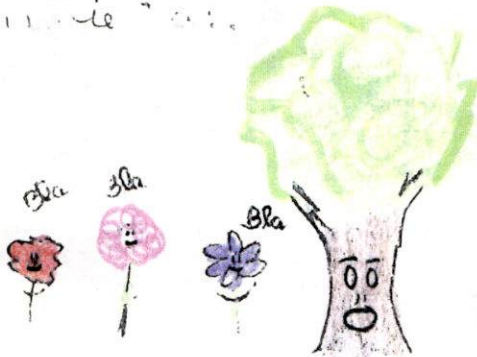
El jardín encantado

Escrito
Dalma Poelava
Curso 2^{do} Básico

1: Había una vez, una
ancianita muy
buena, quien tenía
un jardín, un poco
raro, con plantas
extrañas y un gran
árbol, a quien
quería mucho.



2: Cuando la anciana
saba, las plantitas ha-
bían con el gran árbol
que no se iban a
dejar de ser dis-
ciple.



3: Un día de Páramo-
ra el árbol le dijo
a las plantitas por
qué no cantamos?
hagámoslo contestó
la más pequeña.
Sí, a la cuenta de
tres. Todas las
plantitas se pusieron
a cantar, sin darse
cuenta que la an-
ciana había regresado.

Lo, quien al escuchar-
las cantar quedó sorpren-
dida.

Las plantitas al verla
se mostraron, la anciana
las miro y les dijo no se
preocupen, se paro al medio
del jardín y juntas



cantaron todo el día

FIN

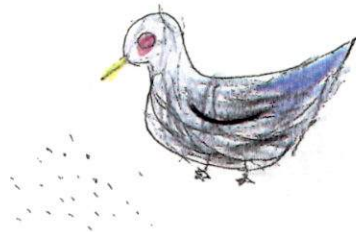


Práctica N° 15
Cuento: La paloma comelona

Cuento: La paloma
comelona.
Escritor: Gina M.
Ramos M.
2º P

U E L

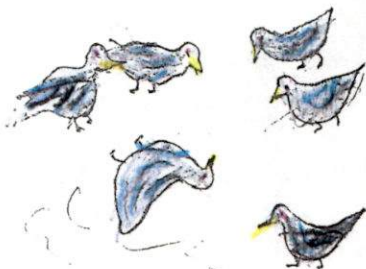
1- Había una vez
una paloma que
comía mucho.



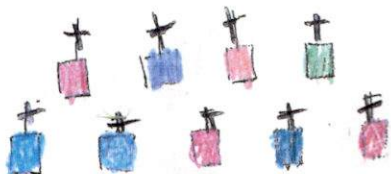
2- Y un día re-
ventó su panci-
ta



3- Y se murió. To-
dos lloraron mu-
cho.



4- Todos le acom-
pañaron al en-
terro.



5- Todos eran
palomas llora-
ron mucho
porque ya no la-
verían volar.



Cuento

El basurero y las basuritas

Cuento
Escrito: Roger

1- Había una vez una escuela y una lata de basura que crecían todo el país con tanta basura y un día la escuela le dijo a la lata porque nosotros niños queremos que limpien la basura ellos los hombres también quienes que limpien la basura



2- En Primaria UEL

2-3 los basureros se fueron a otro país a descansar y la ciudad se llenó más y más de basura y la gente estaba muy mal por el origen de la calle



4- y un hombre que a el país E. F. U. y les dijo vamos a Bolivia Bolivianos y limpiaron todo Bolivia

